Actes
du colloque

démocratie

102-01661/

Actes du colloque

Éduquer à la citoyenneté : agir pour la démocratie!

LE DIRECTEUR GÉNÉRAL
DES ÉLECTIONS DU QUÉBEC

Les communications ont été relues et remaniées par les auteurs qui leur ont conservé leur caractère oral.

ISBN : 2-550-37751-6
Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 2001
Bibliothèque nationale du Canada, 2001

Avant-propos

Ce geste hautement symbolique qu'est le dépôt du bulletin de vote dans l'urne ne traduit pas à lui seul l'essence même de la démocratie. Vivre en démocratie, c'est beaucoup plus. Cela exige que les individus développent des attitudes et des comportements imprégnées d'un sens civique, faute de quoi l'idéal démocratique ne saurait être atteint. C'est dans cette perspective que, depuis plus de dix ans, le Directeur général des élections poursuit, par l'entremise de différents projets, l'œuvre d'éducation à la démocratie.

Les dernières réalisations de cette démarche éducative se sont traduites par la tenue d'un colloque : « Éduquer à la citoyenneté : agir pour la démocratie! » et le lancement d'un ouvrage pédagogique intitulé : ***La démocratie, ses fondements, son histoire et ses pratiques.***

Le 10 novembre 2000, quelque 125 personnes venant du corps professoral de philosophie et des milieux étudiants collégial ou universitaire ont répondu à l'invitation du Directeur général des élections du Québec. Les travaux de cette journée se sont articulés autour de deux grandes questions :

- Comment penser une éducation à la citoyenneté dans une société démocratique?
- Quelle part faire à la philosophie dans la formation du futur citoyen?

Au bénéfice de tous, nous avons réuni dans le présent document le texte des conférences et les allocutions qui ont alimenté cette journée riche de réflexions.

Nous espérons que ces textes contribueront à souligner l'importance d'une démarche éducative en matière de citoyenneté.

Marcel Blanchet
Directeur général des élections du Québec
Président de la Commission de la représentation électorale

Table des matières

Mot d'ouverture

Marcel Blanchet
Directeur général des élections 7

■ **Première communication**
Éduquer à la citoyenneté dans une société pluraliste

Céline Saint-Pierre
Présidente du Conseil supérieur de l'éducation 11

■ **Deuxième communication**
La citoyenneté démocratique et l'école : quelques considérations

Daniel Weinstock
Professeur de philosophie à l'Université de Montréal 25

■ **Troisième communication**
Participer à la formation des citoyens du troisième millénaire : une grande mission d'éducation à la vie démocratique pour l'Assemblée nationale du Québec

Jean-Pierre Charbonneau
Président de l'Assemblée nationale du Québec 37

■ **Quatrième communication**
Le parti pris démocratique dans l'enseignement de la philosophie

André Carrier
Professeur de philosophie au cégep de Lévis-Lauzon 49

■ **Cinquième communication**
Une vérité utile : philosophie et citoyenneté

Daniel Jacques
Professeur de philosophie au cégep François-Xavier Garneau de Québec 63

■ **Sixième communication**
L'éducation à la citoyenneté : vertus, droits et devoirs

Georges Leroux
Professeur de philosophie à l'Université du Québec à Montréal 71

Mot d'ouverture

Marcel Blanchet

Directeur général des élections

C'est en tant que premier serviteur d'une institution que j'ai l'honneur et le privilège de diriger depuis peu que je salue cordialement chacune et chacun d'entre vous. Bienvenue à ce premier colloque de l'histoire du Directeur général des élections du Québec.

Pourquoi un colloque?

Pourquoi CE colloque que nous avons voulu à la fois modeste et audacieux?

Pourquoi maintenant?

Parce que le thème est à la mode, tant en Europe qu'en Amérique du Nord?

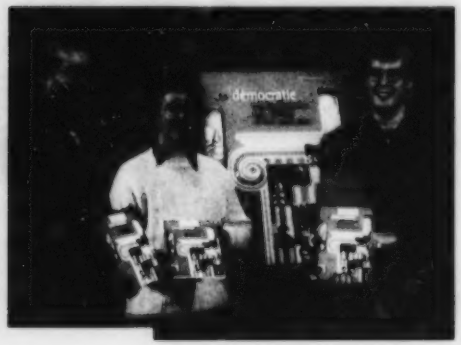
C'est un peu moins simple que cela. En fait, on peut dire qu'il y a une douzaine d'années que l'institution a jeté ses premières semences de sensibilisation aux valeurs et aux droits démocratiques à l'intention de la jeunesse du Québec. Dès 1991, nous publiions deux guides sur les élections à l'école : un au primaire, l'autre au secondaire.

Les objectifs alors poursuivis en disent long sur la vision et les desseins qui habitaient déjà la pensée de celui qui était aux commandes de l'institution à ce moment-là, M. Pierre-F. Côté. Bien sûr, il souhaitait faire connaître peu à peu aux jeunes Québécoises et Québécois d'âge scolaire les rouages du système électoral québécois. On le comprend. Mais tout autant, sinon plus encore, il désirait ardemment les préparer à leur rôle de futur citoyenne et de citoyen, rôle qui s'apprivoise en classe, dans l'école et qui, finalement, s'accomplit dans la société.

C'est bien pourquoi toutes les actions entreprises à cette fin par le Directeur général des élections ont pris ancrage dans les programmes d'études. Le grand mot est lâché : ÉDUCATION. ÉDUQUER À LA DÉMOCRATIE, apporter une à une, humblement mais avec conviction et persévérance, ses pierres

à l'édifice sacré que constitue tout être humain. Les années passant, l'implication du Directeur général des élections auprès de la clientèle scolaire s'est diversifiée. En 1997, ce fut au tour des associations étudiantes de l'enseignement collégial de recevoir un document qui visait à les aider à organiser l'élection de leur comité de direction selon les règles qui fondent le système électoral du Québec. La collaboration qu'on nous a apportée pour l'élaboration de cet ouvrage de même que les nombreux avis et conseils que nous avons prodigués depuis ne laissent guère de doute sur le besoin et l'intérêt de ces jeunes de s'initier à des façons de faire qui ont fait leurs preuves et qui sont garantes non seulement de la validité des résultats obtenus, mais, de surcroît, de la vitalité même de la démocratie.

Mais déjà au printemps de 1996 germait l'idée de concevoir, à l'intention des jeunes adultes en cours d'études collégiales, un ouvrage pédagogique qui traiterait de démocratie, mais dans une perspective philosophique.



M. André Carrier, enseignant de philosophie au cégep de Lévis-Lauzon, a été pris à témoin de ce nouveau projet dès ses prémices. Et voici que quatre années et demie plus tard, après moult explorations, consultations et corrections de trajectoire, nous offrons à l'ensemble du corps professoral de philosophie des collèges du Québec un manuel qui se veut original, innovateur : ***La démocratie, ses fondements, son histoire et ses pratiques.*** Nous avons espoir que ce manuel contribuera à nourrir, à enrichir et à stimuler la confrontation libre et ouverte des idées et des valeurs, de manière à favoriser la compréhension par les jeunes étudiantes et étudiants de leur rôle de citoyennes et de citoyens, d'acteurs engagés au service du bien commun au sein d'une « cité » démocratique pluraliste.

Or, il arriva qu'une fois le volume thématique achevé, nous avons ambitionné d'aller plus loin. Nous avons voulu croire en la fécondité d'approfondir le sujet, de l'explorer sous quelques-unes de ses innombrables facettes. Nous avons estimé pertinent de rassembler en un même lieu des gens venus de différents milieux, mais tous mus par la grande importance qu'ils accordent à l'immense question de la démocratie et à son corollaire obligé, l'éducation à la citoyenneté.

En passant… je me suis laissé dire que de mémoire d'homme, depuis au moins dix ans, aucun événement public du genre de celui-ci n'a réuni un aussi grand nombre de professeur-es de philosophie du collégial. Nous avons beaucoup de chance, n'est-ce pas?

Mettons-nous en route en donnant la parole à une conférencière et à des conférenciers avisés, qui nous feront réfléchir en partageant avec nous leur expérience de penseurs, de chercheurs et de pédagogues. Ils sont parmi nous, et il me tarde, tout comme vous, de les entendre et, surtout, de les écouter.

Mais auparavant, j'ai le plaisir de vous présenter celle à qui j'ai tenu à confier l'animation de ce colloque, Mme Michaelle Jean. Il se trouve qu'elle épouse sincèrement les objectifs et les motifs qui nous mobilisent en faveur d'une éducation à la citoyenneté démocratique. Sa passion pour cette valeur à promouvoir et à cultiver m'est apparue tout entière dans la lettre qu'elle m'a adressée après la première démarche à l'effet de retenir ses services, et dont je veux vous citer un ou deux passages qui témoignent de son credo :

--- « J'ai la conviction que la valeur citoyenne soit la seule salvatrice dans ce monde en perte de sens dans lequel nous vivons [...].

--- Avec la citoyenneté, l'individu est à nouveau inséré dans le corps social. Il existe pleinement mais il n'est plus seul, il n'est plus la figure égoïstement dominante, il est interpellé et responsable face à l'autre [...].

Je la laisse maintenant nous informer du déroulement des travaux de la journée. Madame Jean...

Céline Saint-Pierre

Présidente du Conseil supérieur de l'éducation

Titulaire d'un doctorat en sociologie. Professeure au Département de sociologie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) de 1969 à 1992, elle y a dirigé les programmes de baccalauréat, de maîtrise et de doctorat. Spécialiste reconnue du travail et des organisations, ainsi que des technologies nouvelles et des changements sociaux, elle est l'auteure de nombreux articles sur ces questions. Vice-rectrice à l'enseignement et à la recherche à l'UQAM de 1992 à 1996. Secrétaire générale de l'Association internationale de sociologie de 1974 à 1979. Membre du Conseil du statut de la femme du Québec de 1985 à 1989. Membre de la Commission des États généraux sur l'éducation en 1995-1996. Membre de l'Académie des lettres et des sciences humaines de la Société royale du Canada. Chevalier de l'Ordre du mérite du gouvernement français. Présidente du Conseil supérieur de l'éducation depuis le 6 janvier 1997.

Éduquer à la citoyenneté dans une société pluraliste

Ma présentation est structurée en trois points :

1 **Pourquoi le Conseil supérieur de l'éducation a-t-il choisi de faire porter son rapport annuel sur l'état et les besoins en éducation 1997-1998, rapport qui s'adresse au ministre de l'Éducation et à l'Assemblée nationale, sur l'éducation à la citoyenneté?**

   1.1 Des raisons qui renvoient à la conjoncture en éducation au Québec

   1.2 D'autres raisons qui renvoient aux nouveaux défis des sociétés démocratiques et de l'École comme institution

2 **Que recouvre le concept de citoyenneté?**

   2.1 Quels sont les fondements retenus pour définir la citoyenneté et sa place dans le projet éducatif au 21e siècle?

3 **De quelle manière instruire et éduquer à la citoyenneté?**

CONCLUSION : Éducation à la citoyenneté et transformation sociale

1 Pourquoi le Conseil supérieur de l'éducation a-t-il choisi de faire porter son rapport annuel sur l'éducation à la citoyenneté?

1.1 Des raisons qui renvoient à la conjoncture en éducation au Québec

1.1.1 *a*) Les conclusions du rapport annuel 1996-1997 sur l'insertion sociale[1] et professionnelle font ressortir l'importance de l'insertion sociale dans un contexte où l'insertion professionnelle ne serait plus le mode principal d'insertion d'un pourcentage de plus en plus important de personnes.

Ayant développé davantage le thème de l'insertion professionnelle en lien avec la formation, il est apparu important au Conseil de poursuivre cette réflexion et de répondre à la question : est-ce la responsabilité de l'école de se préoccuper de l'insertion sociale et, si oui, quelle responsabilité lui revient dans la préparation et la formation des élèves en tant que futurs citoyens?

b) L'organisation par le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration d'une semaine de la citoyenneté;

c) L'influence au Québec du rapport de l'UNESCO, dit rapport Delors, « L'éducation, un trésor est caché dedans » sur la mission de l'éducation et l'importance accordée à l'objectif du « Apprendre à vivre ensemble »;

d) L'implantation dans les nouveaux curriculum de cours d'éducation à la citoyenneté de la 3e année du primaire jusqu'en secondaire 3 inclusivement;

e) La nécessité de penser les liens entre l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté et de ne pas restreindre la deuxième à la première.

1.1.2 Un examen de l'évolution de l'idée de l'éducation à la citoyenneté dans le système d'éducation au Québec

Dans le contexte de la Révolution tranquille et de la modernisation de la société, le rapport Parent fait **trois constats** :

1) il faut outiller les jeunes du Québec pour comprendre leur société, y vivre et agir dans une période importante de changement social;

2) il faut aussi préparer les citoyens québécois à être partie prenante au développement technoscientifique et économique des sociétés industrielles de l'après-guerre;

1. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager, Rapport annuel 1996-1997 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Sainte-Foy, 1997.

3) le système éducatif a une responsabilité dans la formation du futur citoyen.

Conséquemment, le rapport formule **les recommandations** suivantes : introduire les sciences de l'homme dans la formation des jeunes pour mieux former un citoyen ouvert à la cité et au monde, ainsi que des cours d'éducation civique et de morale, et des activités pour développer l'adhésion et l'engagement dans sa communauté.

Trente ans après le rapport Parent, la Commission des États généraux sur l'éducation reconnaît à l'institution scolaire le mandat de « transmettre les valeurs qui fondent notre société démocratique [...] et le respect des institutions communes [...] et préparer les individus à l'exercice de la citoyenneté en leur apprenant leurs droits et leurs devoirs, le respect des règles communes et l'ouverture à la diversité ». Il importe, selon la Commission, que les élèves acquièrent et développent « les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires à la compréhension et à la maîtrise de leur environnement, de même qu'à leur insertion dans un monde en changement en tant qu'êtres créatifs et citoyens et citoyennes responsables ». On y parlera de cours à inscrire dans les programmes mais aussi d'occasions d'engagement et de valeurs véhiculées dans la vie de l'école même, comme autant de moyens d'apprentissage.

D'où la proposition de *L'école tout un programme*, qui s'appuie sur les recommandations du rapport *Réaffirmer l'école* et du rapport Corbo : *Préparer les jeunes au 21e siècle*. On y signale de nouvelles attentes vis-à-vis de la mission de socialisation de l'école pour renforcer la cohésion sociale afin de relever les nouveaux défis de l'école pluraliste devant susciter l'adhésion « à des valeurs communes et à une culture commune où la mémoire et le projet auront leur rôle à jouer », afin aussi de répondre à un autre défi, « celui du maintien de l'égalisation des chances ».

1.2 D'autres raisons qui renvoient aux nouveaux défis des sociétés démocratiques et de l'école comme institution

Quatre types de phénomènes posent actuellement des défis majeurs aux sociétés démocratiques parce qu'ils sont autant d'indices d'une crise mais aussi d'une recomposition du social et du politique.

Quels sont ces phénomènes[2] ?

Le premier : le désintérêt pour la chose publique qui se manifeste, entre autres, par une perte de confiance envers l'État et les institutions politiques de représentation et qui a des retombées directes sur la qualité de la participation

2. Je reprends ici les quatre phénomènes identifiés par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec et qui sont à la base de ses propositions sur le rôle d'éducation à la citoyenneté que doit jouer le système scolaire, de l'école primaire à l'université. Voir à ce sujet, *Éduquer à la citoyenneté, rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1998. Ce document est disponible sur le site Internet suivant : www.cse.gouv.qc.ca.

sociale des individus et de la coopération au niveau local et régional. Au Québec, nous vivons une réorganisation majeure de nos institutions de représentation : fusion des commissions scolaires et décentralisation vers l'établissement scolaire, formation des conseils d'établissement avec la représentation des parents et du milieu environnant. Quels en seront les effets sur la qualité de la représentation citoyenne? Les citoyens sont-ils prêts à entrer dans ce processus qui vise, entre autres, le rapprochement du lieu de décision et du lieu de l'action?

Notre question : *L'école et les institutions vouées à l'éducation doivent-elles jouer leur rôle différemment afin de préparer l'individu à participer à la société dans laquelle il vit et développer une conscience sociale qui l'incite à le faire?*

Le second : le problème des inégalités sociales et économiques que plusieurs analystes considèrent comme étant le principal facteur de la fracture sociale et qui menace la cohésion sociale plus fortement que les fragmentations culturelle et ethnique.

Notre question : *Comment, dans ce contexte de clivage économique et social, reconstruire, à partir de l'école, des liens sociaux sur la base des idéaux d'égalité, de liberté et de justice, fondements des sociétés démocratiques?*

Le troisième : le défi de vivre ensemble dans un contexte de pluralisme culturel qui prend son ancrage principalement dans la mobilité géographique des individus et l'arrivée massive d'immigrants et de réfugiés. Le pluralisme ici évoqué déborde la dimension ethnoculturelle et renvoie à la diversité des valeurs, des conceptions et des modes de vie, des religions et des rapports entre les hommes et les femmes. La discrimination, la violence et les modes de domination culturelle sont identifiés comme autant de menaces au « savoir-vivre-ensemble ». Comme le dit Alain Touraine, « nous nous tolérons, sans nous accepter[3] ».

Notre question : *Comment concilier la diversité culturelle et l'appartenance commune? Une organisation sociale qui favoriserait la participation de tous au fonctionnement et au développement d'une communauté politique dans un respect des particularismes culturels est celle qui est recherchée pour permettre cette conciliation. Comment l'école peut-elle prendre en charge cette conciliation?*

Le quatrième : une sensibilité accrue aux problèmes mondiaux et à la perméabilité des nations rend donc impérative une citoyenneté faisant référence à des principes universels. L'interdépendance actuelle des sociétés oblige dorénavant à une ouverture sur le monde. Cette interdépendance, décrite principalement dans sa dimension économique, est moins souvent explicitée dans sa

3. A. TOURAINE, *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents?*, Fayard, 1997, p. 17-19.

dimension politique au regard de l'autonomie souvent affaiblie des États qui en découle. Par ailleurs, l'on commence seulement à mieux entrevoir les nouvelles formes de domination et de dépendance culturelles qui émergent d'un usage croissant des technologies de l'information et de la communication.

Notre question : *Comment, dans ce contexte d'interdépendance, préserver l'identité culturelle tout en étant réceptif à une approche d'ouverture sur le monde? Quelle conception de la citoyenneté permet de faire face à ce dilemme dans une société pluraliste? Comment l'école peut-elle y contribuer?*

À ces quatre phénomènes et au questionnement qui les accompagne s'ajoutent la place centrale occupée par le savoir scientifique et par la technologie dans le développement économique et social et l'importance croissante pour chaque individu de pouvoir accéder rapidement aux savoirs complexes, afin d'être en mesure de comprendre les mutations que connaissent les sociétés inscrites dans un mouvement continu de globalisation et de mondialisation.

Par ailleurs, l'école québécoise vit d'autres transformations récentes qui interfèrent avec sa mission de transmission des valeurs :

- la Loi 118 sur la déconfessionnalisation du système scolaire;
- la montée de la violence dans l'école qui pose un nouveau défi à la cohésion sociale, au « vivre-ensemble ».

Autour de ces constats se dessinent certains enjeux qui interpellent l'école dans sa mission[4]. Pour pallier cette crise du politique, mais aussi pour faire face à ces mutations de société dont la mondialisation est l'une des caractéristiques majeures, est confiée à l'institution scolaire et aux organismes d'éducation une mission dont il faudra définir la nature. Dans plusieurs pays, cette réponse prend la forme d'une demande d'éducation à la citoyenneté. S'agira-t-il d'une mission compensatoire, transitoire ou fondamentale?

2 Que recouvre le concept de citoyenneté?

C'est sous cette forme d'une demande d'éducation à la citoyenneté que, dans les institutions vouées à l'éducation, réapparaît la question du comment faire face à la mondialisation, au pluralisme culturel et à de nouvelles formes de vie en collectivité. La recherche de nouveaux modes d'implication de l'individu dans la cité et la défense des particularismes locaux et régionaux sont envisagées comme autant de moyens susceptibles de permettre une réactivation du sujet social dans la vie démocratique[5]. En tant qu'espace d'échange social et culturel, la mondialisation incite donc à la recherche d'un nouveau « nous » pour que

4. Au Québec, rappelons que, suite à la Commission des États généraux sur l'éducation de 1995-1996, il a été proposé de définir cette mission autour de trois volets : instruction, socialisation et qualification.

5. S. MESURE et A. RENAUT, *Les paradoxes de l'identité démocratique*, Éditions Alto Aubier, 2000.

l'individu puisse retrouver le sens du « je ». Et à l'instar de Myriam Revault d'Allonnes, ne faut-il pas rechercher une « autre intelligence de la politique qui permettrait d'en repenser aujourd'hui les représentations et les pratiques[6] »?

Cette autre intelligence de la politique se traduit particulièrement en Europe et en Amérique du Nord, et au Québec en particulier, par la recherche de l'expression d'une nouvelle citoyenneté comme fondement de l'inscription de l'individu en tant que sujet social et politique : « La citoyenneté semble perçue à la fois comme un problème et comme une solution à bon nombre de maux qui affligent les sociétés démocratiques modernes[7]. »

Le renouveau de la pensée autour de la citoyenneté incite à la recherche de moyens pour recréer de nouvelles bases de constitution du lien social et pour renouer avec la participation active des individus à la vie démocratique en créant un nouveau rapport de confiance envers les institutions politiques. On parlera, en ce sens, de « pleine citoyenneté », ou de « nouvelle citoyenneté », et on y verra une approche susceptible de faire face à la crise d'une participation sociale active et responsable et aux difficultés de répondre aux exigences du « vivre-ensemble ».

Cette problématique de la « nouvelle citoyenneté » se veut aussi une réponse critique à la nécessité ressentie d'aller au-delà de la conception moderne de la citoyenneté construite autour de la reconnaissance juridique des droits et devoirs du citoyen. En effet, l'exercice de cette pleine citoyenneté, telle qu'exprimée par de grands organismes internationaux[8], par des courants politiques et idéologiques présents dans plusieurs démocraties occidentales, ainsi que par plusieurs penseurs, fait appel davantage à des dimensions sociale, politique et culturelle. La mise en œuvre de cette pleine citoyenneté conduit à la création d'un nouvel espace d'appartenance et de reconfiguration de l'identité de chaque individu, espace dans lequel il apparaît en tant qu'acteur social. Est ainsi redécoupé le champ de la participation sociale. Elle ne se limite plus à la communauté locale, régionale et nationale. Elle fait appel à une conscience citoyenne qui inclut la coopération et la solidarité internationales comme contrepartie de la compétitivité internationale et de la globalisation des marchés.

2.1 Quels sont les fondements retenus pour définir la citoyenneté et sa place dans le projet éducatif au 21e siècle?

L'approche que le Conseil a retenue pour aborder la citoyenneté et sa place dans le projet éducatif du 21e siècle montre comment se forment autour de la citoyenneté des enjeux mais aussi des déchirements sociétaux. Nous parlons de « nouvelle citoyenneté » dans le sens d'une citoyenneté devenue beaucoup plus

6. M. REVAULT D'ALLONNES, *Le dépérissement de la politique-généalogie d'un lieu commun*, Éditions Alto Aubier, 2000.
7. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *op. cit.*, note 2, p. 13.
8. À titre d'exemple, la IVe Conférence francophone des organisations internationales non gouvernementales qui appelle au renforcement du rôle de la société civile au sein de la francophonie.

exigeante, plus large, plus riche de potentialités également, en raison de la complexité des sociétés démocratiques modernes et des enjeux du 21e siècle.

Nous abordons la citoyenneté davantage sous l'angle sociologique, et nous l'avons définie comme « la capacité de ***vivre ensemble*** dans une société démocratique : pluraliste et ouverte sur le monde, mais aussi comme la capacité de ***construire ensemble*** une société juste et équitable ». Pour le Conseil, « vivre ensemble dans la pluralité repose forcément sur l'adhésion collective à un ensemble de valeurs ». La citoyenneté va de pair avec un enracinement dans une collectivité. Cela exige de « mettre l'accent sur la prise de parole, créer une dynamique d'interaction et de participation, apprendre aux individus à être des acteurs sociaux, c'est-à-dire à choisir leurs valeurs, à les défendre, à se positionner dans l'existence et face aux autres, à reconnaître et à respecter l'autre[9] ».

La citoyenneté dont nous parlons fait référence à des qualités, des attitudes, des comportements et des connaissances à partir desquels pourra s'édifier un espace civique qui permette de concilier le respect des particularismes et le partage des valeurs communes, tout en préparant chaque individu à s'engager activement dans l'exercice d'une citoyenneté responsable.

L'une des questions centrales qui se dégage de notre réflexion et qui oblige à une réponse spécifique pour l'école est la suivante : comment concilier l'appartenance commune et la diversité, comment vivre ensemble dans le pluralisme? Comment construire un espace commun du « vivre-ensemble » et poser des balises qui vont engendrer une réelle communication, évitant ainsi la vie en parallèle des communautés culturelles ou d'individus de cultures et d'origines sociales différentes?

D'autres questions restent en suspens et demandent une réflexion et une réponse collectives :

- Comment atteindre un équilibre souhaitable entre les droits, les responsabilités et la participation des citoyens?
- Comment définir cet espace civique commun à partager?
- Comment accéder à cette pleine citoyenneté?

Pour le système éducatif, cela veut dire :

1) que les objectifs de formation du système éducatif doivent faire en sorte que soit clairement comprise **la responsabilité individuelle** de chacun et chacune dans le fonctionnement d'une société juste et équitable. À titre d'exemple : exercer son droit de vote est indissociable de la responsabilité de s'informer sur les grandes questions qui sont débattues et de leur implication tant pour la société dans laquelle on vit que pour les autres pays concernés; une nécessité donc de se préoccuper et de connaître les réalités sociopolitiques dans le monde;

9. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *op. cit.*, note 2, p. 24.

2) que les objectifs du système de formation doivent aussi viser au développement d'une **capacité de participation active et éclairée** des citoyens et citoyennes à l'évolution et à la transformation de la société.

Les **mots clés** qui situent l'éducation à la citoyenneté dont il est ici question sont la démocratie, le pluralisme et l'engagement individuel et collectif. La pratique de la citoyenneté renvoie à des valeurs, des droits, des responsabilités et à une inscription dans la société par une participation aux institutions démocratiques.

Les assises de l'éducation à la citoyenneté se retrouvent principalement dans la mission de socialisation de l'école, mais il importe de rappeler et de préciser la place de l'éducation à la citoyenneté dans sa mission d'instruire.

3 De quelle manière instruire et éduquer à la citoyenneté ?

Il y a convergence de points de vue au Québec pour demander au système d'éducation d'exercer son rôle en matière de formation du futur citoyen et citoyenne.

Quel est le contenu souhaitable de cette formation? Quelles méthodes pédagogiques devrions-nous privilégier pour ce type de formation? Quelles disciplines ont un rôle à jouer?

Selon le Conseil, l'éducation à la citoyenneté doit se faire :

- **à travers l'enseignement de cours spécifiques et par le recours à certaines approches pédagogiques;**
- **dans la vie institutionnelle, c'est-à-dire dans ce que véhicule l'école, comme valeurs, messages ou modèles; et**
- **grâce à des occasions d'apprentissage et d'exercice de la citoyenneté offertes dans la vie scolaire.**

3.1 Les contenus de formation

Le Conseil considère certains types d'apprentissages comme prioritaires pour une préparation adéquate à l'exercice de la citoyenneté[10]. Ces domaines concernent dans certains cas des compétences plus générales qui se rattachent à la mission d'instruction ou de socialisation du système éducatif. Ils touchent aussi à des compétences et connaissances assez directement liées à la citoyenneté ou à la démocratie. Il s'agit de :

- l'acquisition d'une solide formation intellectuelle, qui développe l'esprit critique et la capacité de construire ses savoirs et ses jugements; il y a place ici pour la philosophie;

10. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *op. cit.*, note 2, p. 44.

- l'acquisition d'une culture large et profonde; il y a place ici pour la philosophie;
- la maîtrise du français, en tant que langue de l'espace civique;
- la connaissance de l'histoire du Québec et des éléments du patrimoine; cet enseignement doit intégrer les confrontations d'idées et d'interprétations des événements;
- la connaissance des institutions politiques, des fondements de la vie démocratique et des chartes des droits;
- la connaissance et la compréhension des réalités internationales, qu'elles soient culturelles, sociales, politiques ou économiques et du développement d'une attitude d'ouverture sur le monde; l'histoire du monde peut ici jouer un rôle privilégié, mais d'autres matières également, comme les langues étrangères;
- l'apprentissage de la délibération, du débat, de la prise de parole régulée; il y a place ici pour la philosophie;
- l'acquisition d'attitudes et de valeurs démocratiques, de partage et de solidarité; il y a place ici pour la philosophie.

3.2 Les approches pédagogiques

Le Conseil a constaté que, dans son mode de fonctionnement, l'école est encore trop souvent perçue comme une institution qui encourage la passivité au détriment de l'action réfléchie ou de l'engagement collectif, la compétition plutôt que l'émulation, l'acceptation sans contestation ni discussion, l'individualisme au mépris de la solidarité, la réussite à court terme de préférence à l'investissement intellectuel à long terme.

Pour le Conseil, l'école ne peut devenir un lieu privilégié d'apprentissage et d'exercice d'une citoyenneté active que dans la mesure où **elle met autant d'énergie à former qu'à informer**.

Cela veut dire aussi que l'école doit refléter dans ses valeurs et dans son mode d'organisation et de fonctionnement les principes mêmes de la démocratie pluraliste et participative. Elle se doit de recourir dans la mesure du possible à des approches pédagogiques dites actives qui encouragent l'interaction, la participation, l'entraide, le respect de la diversité des points de vue et des capacités de chacun.

Nous croyons que de telles approches doivent être encouragées dans toutes les classes et tous les établissements scolaires et s'inscrire dans une stratégie globale d'éducation à la citoyenneté de l'établissement. Il faudra privilégier le recours aux compétences transversales pour former à la citoyenneté.

L'éducation à la citoyenneté au collégial et à l'université

a) **Au collégial**: tout comme pour l'école primaire et secondaire, l'éducation à la citoyenneté doit se poursuivre au collégial et se traduire dans l'enseignement de contenus spécifiques à travers les cours mais aussi dans la vie institutionnelle.

Cette formation doit mettre l'accent sur l'ouverture sur la diversité, l'engagement social et l'apprentissage de la vie démocratique. Le Conseil a fait état dans son rapport d'une expérience propre au collégial qui lui apparaît intéressante et pertinente: «l'éducation dans une perspective planétaire et citoyenne» actuellement en voie de réalisation dans plusieurs collèges et qui s'inscrit davantage dans le courant de l'internationalisation de la formation. Les fondements de cette perspective sont intégrés dans les cours et rejoignent les contenus de l'éducation à la citoyenneté;

b) **À l'université**: le Conseil y aborde la question dans une perspective beaucoup plus large qui renvoie à l'«exercice» de la citoyenneté et à la consolidation des acquis, du développement d'une mentalité qui soit tributaire des savoirs, des valeurs et des attitudes propres à l'éducation à la citoyenneté. Mais cela doit aussi se faire dans une perspective d'ouverture sur le monde qui caractérise l'institution universitaire. Il s'agit donc d'**actualiser la compétence citoyenne**. Le Conseil demande aux universités de s'assurer que le corps professoral entérine les objectifs de formation à la citoyenneté et les traduit dans l'organisation des cours, les stratégies d'enseignement et les modalités d'évaluation (intégrer dans les objets d'évaluation ceux qui renvoient à l'acquisition des compétences et des savoirs reliés à la citoyenneté pleine et active).

3.3 La formation initiale et le perfectionnement des enseignants: une condition majeure de la réussite du projet d'éducation à la citoyenneté

C'est à l'ensemble de l'équipe-école, et plus particulièrement au personnel enseignant, de tous les ordres d'enseignement, qu'incombera la mise en pratique de l'éducation à la citoyenneté dans la cité scolaire. Cependant, l'édification d'une véritable cité scolaire — soit un milieu de vie qui soit propice à l'apprentissage et à l'exercice d'une citoyenneté bien comprise — est tributaire d'un engagement et d'une volonté affirmée des décideurs institutionnels envers ce projet.

S'y ajoute la nécessité de donner une place importante à l'éducation à la citoyenneté dans les programmes de formation initiale des maîtres et dans les programmes de perfectionnement des maîtres en exercice. Il serait souhaitable que le corps professoral des cégeps et des universités ainsi que les formateurs à l'éducation des adultes soient appelés à réfléchir sur leur propre pratique éducative en ce sens.

Le Conseil appelle à une consolidation du degré de citoyenneté des acteurs scolaires, au développement d'une éthique de la citoyenneté qui se reflète dans les pratiques éducative et institutionnelle des enseignants et à une pratique de l'enseignement qui se rapproche de ce qui est enseigné : travailler en équipe, développer un « professionnalisme collectif » nécessaire au développement des compétences transversales qui font l'objet des nouveaux programmes.

Pour le Conseil, la formation des enseignants et des enseignantes doit préparer à enseigner dans un monde pluraliste mais aussi à vivre et à agir dans un monde où la mobilité des personnes est de plus en plus grande, où la diversité est présente sous de multiples facettes et les problèmes à résoudre de moins en moins circonscrits à l'échelle locale.

Les acquis sur lesquels devraient pouvoir s'appuyer les enseignants et les enseignantes qui assumeront le mandat d'éducation à la citoyenneté se formulent comme suit :

- une sensibilisation aux exigences de la citoyenneté dans une société démocratique, ouverte et pluraliste;
- l'appropriation d'une éthique de la citoyenneté qui se répercute dans la cité scolaire;
- l'acquisition d'un savoir-faire qui soit le gage d'un professionnalisme collectif et d'un enseignement qui favorise l'apprentissage et l'exercice de la démocratie;
- une adhésion au principe éducatif des compétences transversales qui devraient faciliter l'atteinte des objectifs d'éducation à la citoyenneté;
- le développement de la connaissance et de l'estime de soi nécessaires à l'ouverture d'esprit sur laquelle reposent l'ouverture à l'autre et l'ouverture sur le monde[11].

Conclusion : Éducation à la citoyenneté et transformation sociale

Question : ***L'éducation à la citoyenneté assumée par l'école est-elle susceptible de générer de la transformation sociale?***

Oui, si c'est l'affaire **de tous les éducateurs et éducatrices;**
de tous les parents;
de tous les enseignants et enseignantes;
de tous les étudiants et étudiantes qui s'engagent dans un processus de formation; et
de tous les citoyens et citoyennes.

Oui, si l'État l'inscrit dans un projet global de société.

11. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *op. cit.*, note 2, p. 77.

> **Oui**, si les apprentissages nécessaires sont assurés et s'inscrivent dans un projet de formation continue et que l'école, de la maternelle à l'université, ainsi que les institutions ou organismes d'éducation des adultes en font un volet du projet éducatif (au-delà de l'éducation interculturelle). Mais soyons vigilants, car, « en donnant à l'école le mandat d'éducation à la citoyenneté, nous lui demandons d'être plus vertueuse que la société qui la mandate et que les élèves qu'elle accueille[12] ».

L'école doit pouvoir répondre à un nouveau défi :

celui de la dissolution du lien social et de la nécessité de le reconstruire sur d'autres bases, ce qui l'oblige à inscrire plus explicitement dans sa mission **la socialisation par l'éducation à la citoyenneté**. Cette formation du citoyen repose aussi sur l'acquisition de **savoirs dont la contextualisation** doit faire partie de l'apprentissage.

Cette approche renvoie à un autre modèle d'éducation et, à l'instar de Philippe Meirieu et Marc Guiraud, il faut reconnaître « qu'un sujet qui ne disposerait pas de connaissances sur le monde dans lequel il vit, n'aurait aucune chance d'en devenir citoyen[13] ». Cependant, selon eux, « ni l'acquisition de capacités générales en apesanteur, ni la transposition appauvrie de savoirs savants ne peuvent structurer l'enseignement dans l'école obligatoire[14] ». Ce qui peut structurer cet enseignement, c'est la formulation d'un certain nombre de réponses au questionnement sur le type d'homme et de femme que l'on veut former :

> « Notre monde a besoin d'individus capables de comprendre la complexité, d'imaginer des solutions nouvelles, de soumettre les progrès technologiques à des principes sociaux, éthiques, moraux, juridiques, légaux. Notre monde a un besoin vital d'individus qui s'inscrivent dans une humanité dont ils connaissent le passé, qui maîtrisent les compétences nécessaires pour participer dans le présent à la vie collective et qui sachent inventer et contrôler leur futur[15]. »

L'éducation à la citoyenneté se doit donc d'être une approche qui vise à la fois des objectifs de renforcement de la société civile dans sa capacité de s'auto réguler et de se prendre en main, et des objectifs de transformation sociale.

---

12. Philippe PERRENOUD, « Le débat et la raison. Pour une vision moins naïve et moins marginale de l'éducation à la citoyenneté », dans A. Marsolais et L. Brossard (dir.), *Non-violence et citoyenneté — Un vivre-ensemble qui s'apprend*, Éditions MultiMondes, p. 185.
13. P. MEIRIEU et Marc GUIRAUD, *L'école ou la guerre civile*, Paris, Plon, 1997, p. 155.
14. *Ibid.*
15. *Ibid.*

Daniel Weinstock

Professeur de philosophie à l'Université de Montréal

Daniel Weinstock est professeur agrégé au Département de philosophie de l'Université de Montréal où il enseigne l'éthique et la philosophie politique. Il a écrit de nombreux articles sur la gestion de la diversité dans les sociétés multiculturelles, sur le nationalisme et sur le constitutionnalisme.

Il a participé à de nombreuses reprises à des débats portant sur des questions de politique publique. Tout récemment, il a fait partie du groupe de travail qui a rédigé le rapport Proulx sur la place de la religion à l'école publique au Québec.

La citoyenneté démocratique et l'école : quelques considérations

L'école est, avec la famille, le principal lieu de socialisation des jeunes. Ce qu'ils apprendront à l'école aura par conséquent un impact déterminant sur leur aptitude à assumer les rôles, les responsabilités et les défis que présente la vie dans une société moderne. En particulier, l'école aura une influence majeure sur leur acquisition des aptitudes et compétences liées à la citoyenneté démocratique.

Il est très important de comprendre d'entrée de jeu que cet impact se fera sentir qu'on le veuille ou non. Que nous décidions ou non de faire de l'école un « instrument » pour la « création » de « bons » citoyens démocratiques, elle façonnera dans tous les cas les attitudes et les façons de faire politiques et sociales des jeunes. Elle ne pourra jamais être complètement neutre sur le plan politique. Une société démocratique a beau avoir les institutions les plus savamment conçues et la constitution la plus inspirante du monde, sa santé dépend en partie de ce que ses citoyens soient à la hauteur des responsabilités de la citoyenneté démocratique. L'école déterminera en grande mesure s'ils en viendront ou non à posséder les aptitudes requises. Et, par conséquent, elle déterminera en grande mesure la capacité de notre société démocratique à atteindre les idéaux éthiques et politiques qui sous-tendent l'idée de la démocratie. Il convient donc que nous nous penchions sur la question de savoir comment l'éducation à la citoyenneté démocratique devrait se faire dans nos écoles. Cela exige que nous ayons une compréhension adéquate de ce qu'est la citoyenneté démocratique, et que nous ayons une vision juste du type d'apprentissage qu'implique l'éducation à la citoyenneté, et des stratégies pédagogiques les plus appropriées. Je voudrais dans ce qui suit contribuer bien modestement à ces deux tâches.

Pourquoi tenons-nous tant à la démocratie? Après tout, il s'agit d'un mode d'organisation de la vie politique parfois hautement inefficace et administrativement lourd. De plus, il est loin d'être clair que la prise de décision démocratique soit toujours le moyen le plus sûr pour en arriver à des prises de décision judicieuses. En tant que participants à la vie démocratique, nous avons souvent tendance à privilégier des satisfactions à court terme au détriment de nos intérêts à moyen et à long terme, et cette tendance se reflète fréquemment dans nos choix électoraux. Si nous voyions le gouvernement comme un simple instrument visant à produire des résultats aussi positifs que possible du point de vue de notre bien-être individuel et collectif, pourquoi au fond ne pas opter pour un despotisme éclairé de technocrates et d'experts?

Une réponse minimaliste mais en dernière analyse insatisfaisante à cette question a historiquement été proposée par ce que l'on pourrait appeler la théorie *protectrice* de la démocratie. Selon les penseurs de cette mouvance, dont le représentant le plus important au XX^e^ siècle a sans doute été Joseph Schumpeter, la principale fonction de la démocratie est de servir de rempart à la tyrannie. Dans la formulation due à Schumpeter, il s'agit non pas d'ôter l'autorité décisionnelle aux élites technocratiques, mais plutôt de permettre à la population de choisir périodiquement entre de telles élites. Le fait qu'ils auront à intervalles réguliers à répondre de leurs décisions devant l'électorat fera que les membres de ces élites auront moins tendance qu'autrement à user de leur pouvoir de manière tyrannique[1].

Force est de constater que cette vision de la démocratie décrit passablement bien le fonctionnement d'un bon nombre de nos « démocraties de masse » contemporaines. Mais j'imagine qu'elle nous laisse tous un peu sur notre faim. Et pourtant, tous les éléments formels et institutionnels de la démocratie semblent à première vue être là. Les représentants politiques sont élus au suffrage universel, les droits politiques nécessaires pour pouvoir participer au processus électoral sont garantis, et de plus les défenseurs de la conception protectrice reconnaissent l'importance de faire contrepoids au pouvoir démocratique en institutionnalisant la division des pouvoirs, et en garantissant les droits civils (et parfois même économiques) en accordant la suprématie aux chartes de droits par rapport à toute autre législation.

Si nous jugeons insatisfaisante cette conception minimaliste de la démocratie, c'est qu'elle ne fait aucune place au rôle du *citoyen*, ou plutôt elle le réduit à sa simple expression *juridique*. La citoyenneté serait définie par la possession d'un certain nombre de droits, et serait citoyen toute personne qui satisferait aux critères définis par telle ou telle société pour distinguer le *statut de* citoyen à plein titre de celui de résident ou d'étranger (par exemple, droit du sang, du sol ou de la résidence). Or, cette définition purement juridique de la citoyenneté en fait quelque chose de purement *passif*. Le citoyen serait défini avant tout par ses rôles *privés*; il ne serait citoyen que dans la mesure où il aurait à se prémunir

1. Voir Joseph SCHUMPETER, *Capitalisme, socialisme et démocratie*, Paris, Fayot, 1951.

contre l'utilisation abusive du pouvoir politique. Dans la mesure très limitée où cette conception attribue des responsabilités et des obligations aux citoyens, celles-ci se limitent au simple respect des lois.

Mais nous reconnaissons dans l'histoire des idées politiques (ainsi que, de manière plus imparfaite, dans la ***pratique*** de la plupart des États démocratiques) au moins deux autres dimensions à la notion de citoyenneté: premièrement, la citoyenneté fait référence à un certain nombre de ***pratiques***. Le citoyen n'est pas ***simplement*** un consommateur passif de droits, mais également un ***participant*** à la gestion d'un espace public. Dans son rôle de citoyen, l'individu prend part activement aux débats qui encadrent l'adoption des lois plutôt que de se faire imposer ces lois par un Léviathan, fût-il éclairé et bienveillant. Il se sent concerné par le bien-être de ses concitoyens, et, même si les sociétés de masse modernes ne permettent pas à chaque citoyen de participer activement au gouvernement, il participe à des associations de société civile à l'intérieur desquelles il apprend à définir et à gérer un bien commun.

Deuxièmement, la citoyenneté correspond du moins dans sa conception idéale à un ***pôle identitaire***. Le citoyen accorde de l'importance aux rôles et aux responsabilités dont il hérite du fait de sa participation aux types d'activités qui caractérisent la citoyenneté. Et il se définit au moins en partie par son adhésion à la communauté politique dont il est citoyen. Celle-ci informe la conception qu'il se fait de lui-même, comme le font par ailleurs ses particularités religieuses, ethniques, nationales, culturelles, etc. Les conceptions ***républicaines*** de la citoyenneté, dont Rousseau est probablement le représentant le plus connu, insistent sur l'importance de ce que la dimension identitaire prime en cas de conflit avec d'autres allégeances. Mais ***toutes*** les conceptions exigent que le citoyen accorde ***une*** importance aux rôles et aux responsabilités de la citoyenneté.

La conception minimaliste de la démocratie pose donc problème parce qu'elle n'accorde aucune importance aux dimensions ***pratiques*** et ***identitaires*** de la citoyenneté. Inversement, une conception normativement plus acceptable dira que la démocratie, c'est d'abord un cadre d'institutions politiques dans lequel des lois sont votées à la majorité des voix (dans le cas de la démocratie représentative, les voix comptabilisées sont celles des représentants, eux-mêmes élus au suffrage universel à la majorité ou à la pluralité des voix, dépendant du système électoral adopté), et où l'exercice du pouvoir démocratique est circonscrit par d'autres pouvoirs (exécutif, juridique) et/ou par une constitution. Mais c'est également une communauté politique où, à l'intérieur de ce cadre institutionnel, des individus participent activement à débattre des lois qui seront votées, à contribuer au bien-être de leurs concitoyens, et en investissant de manière importante l'espace de la société civile, cet espace dont des penseurs aussi différents que Hannah Arendt et Alexis de Tocqueville ont pu dire qu'il était le rempart des citoyens contre le despotisme étatique[2].

2. Voir Alexis de TOCQUEVILLE, *De la démocratie en Amérique*, Paris, Garnier-Flammarion, 1981; Hannah ARENDT, *La condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1993.

Comment les individus devraient-ils se comporter en tant que citoyens? Certains principes moraux ou vertus de caractère font-ils également partie de la compréhension intuitive que nous avons de la citoyenneté? Existe-t-il une *éthique du citoyen*?

Ce que nous avons dit jusqu'à présent nous fournit déjà des éléments de réponse. Premièrement, dans la mesure où mon identité de citoyen ne peut pas être réduite à mon identité religieuse, ethnique, nationale, sexuelle, etc., cela suggère que, plutôt que d'être simplement un autre particularisme au sein de notre économie identitaire, la citoyenneté serait cette dimension de notre identité par laquelle nous contraindrions nos particularismes au nom d'intérêts que nous partagerions avec ceux avec qui nous sommes appelés à habiter un espace politique commun. Nos particularismes ont tendance à nous diviser, la citoyenneté serait ce qui nous unit[3]. Par conséquent, lorsque nous considérons *en tant que citoyens* les lois que nous devrions nous donner, nous le faisons à partir d'une perspective indépendante des points de vue que les dimensions particularistes de notre identité nous font occuper, c'est-à-dire à partir d'un point de vue commun. Une certaine impartialité fait donc partie intégrante de l'identité citoyenne. (Je dis bien une *certaine* impartialité, dans la mesure où je ne me prononce pas dans ce texte sur la question de savoir si la citoyenneté est conceptuellement liée à la notion de *nationalité*, et si, par conséquent, nous faisons preuve de partialité ou d'impartialité lorsque nous privilégions les intérêts de nos conationaux.)

Deuxièmement, dans la mesure où il participe activement à des associations de la société civile chargée de définir et de gérer des biens communs, et où il est favorablement disposé envers la recherche par ses concitoyens des conditions de réalisation de leur propre bien-être, le citoyen est nécessairement doté d'un esprit public (*public-spirited*). C'est-à-dire qu'en plus de pouvoir adopter une perspective impartiale sur les questions touchant aux intérêts de tous, il est également *disposé* à agir pour le bien d'autrui. Il est mû à l'endroit d'autrui par une sorte de *sympathie*.

Troisièmement, et c'est peut-être la dimension la plus difficile à cerner mais en même temps la plus fondamentale de l'éthique que nous tentons de définir, le citoyen démocratique est dans une certaine mesure un *anti-déterministe*. Plutôt que de voir le monde social et politique comme étant gouverné par des forces économiques ou autres qui échapperaient à son contrôle, le citoyen perçoit ce monde comme en partie modelable par sa volonté. Le citoyen cherche à se rendre maître de l'environnement à l'intérieur duquel il est né. La perception de dysfonctionnements sociaux, d'injustices donne lieu chez lui non pas à la résignation mais à une disposition d'action. Il croit que l'action citoyenne peut se solder par des résultats tangibles. S'il n'avait pas cette croyance, alors il ne pourrait pas faire autrement que de croire que la conception minimaliste de la démocratie et du rôle du citoyen que nous avons décrite tout à l'heure

3. Pour une défense vigoureuse de cette conception de la citoyenneté, voir Dominique SCHNAPPER, *La communauté des citoyens*, Paris, Gallimard, 1994.

est la seule qui soit recevable. On dira que le citoyen est par définition un *volontariste*.

Le citoyen démocratique est donc impartial, volontariste et doté de sympathie. Ce que je voudrais montrer à présent, c'est que, pour employer une distinction philosophique un peu technique, l'éthique du citoyen telle que nous venons de la dépeindre est davantage une éthique des *vertus* qu'une éthique des *principes*. Une éthique des principes prétend que le critère de l'action bonne est un principe pleinement énonçable, que l'agent moral peut appréhender comme un objet de connaissance. L'éthique des vertus insiste, pour sa part, plutôt sur l'importance de ce que l'agent moral soit doté de certaines dispositions psychologiques, de certains traits de caractère, qui lui permettront (pour emprunter une formulation due à Aristote) de poser la bonne action, au bon moment et de la bonne manière, même lorsque aucun principe abstrait et général ne peut être défini pour l'orienter. Il s'agit à la fois d'une capacité cognitive (même si la personne vertueuse ne dispose pas de principes pleinement généraux permettant de rendre compte de son action, l'action bonne résulte néanmoins d'un processus cognitif, notamment d'un travail de *perception*) et d'un trait affectif (puisque la personne pleinement vertueuse est *disposée* à agir de manière bonne), ces dimensions cognitives et affectives étant par surcroît interreliées (c'est en partie le fait de posséder la disposition affective qui explique que nous puissions percevoir de manière moralement juste les situations dans lesquelles nous nous trouvons)[4].

Pour voir que l'éthique du citoyen telle que je l'ai brièvement dépeinte relève davantage d'une éthique des vertus que d'une éthique des principes, on devra se satisfaire d'un exemple. Prenons celui de l'impartialité. L'idée est que dans un espace public pluraliste, et appelé à le devenir de plus en plus, notre rôle de citoyen exige que nous nous détachions en partie de nos particularismes afin de voir nos problèmes politiques d'une perspective commune. On rejoint par là certaines idées centrales du courant de pensée de la démocratie dite « délibérative », qui occupe de plus en plus de place dans les débats contemporains. Les théoriciens de la démocratie délibérative estiment que les institutions démocratiques réalisent leur plein potentiel normatif lorsqu'elles permettent aux citoyens d'en arriver à définir leurs intérêts et leurs opinions politiques à travers le débat et la délibération avec leurs concitoyens d'horizons souvent fort différents, plutôt que d'agir politiquement en fonction d'intérêts formés prépolitiquement, en fonction de tel ou tel particularisme. Dans une délibération démocratique idéale, les citoyens tentent de mettre de côté les différends occasionnés par leurs identités particulières afin d'en arriver à une conception commune des problèmes politiques auxquels ils ont à faire face et afin de favoriser la quête de consensus. Pour ce faire, ils doivent selon les tenants de cette position s'en tenir dans leurs échanges aux ressources conceptuelles de la « raison publique ». Selon Gutmann et Thompson, qui ont sans doute développé la

4. Le lecteur trouvera une caractérisation assez systématique de l'éthique des vertus dans Rosalind HURSTHOUSE, *On Virtue Ethics*, Oxford, Oxford University Press, 1999.

théorie la plus complète de la démocratie délibérative, la raison publique exige notamment le respect de ce qu'ils appellent la règle de la « réciprocité » : cette règle nous impose de ne mettre en avant que des arguments et des considérations susceptibles d'être acceptés par nos concitoyens et rend par conséquent illégitime tout recours à des considérations qui relèveraient de telle ou telle « conception du bien », qu'elle soit religieuse, morale ou autre[5].

Les théoriciens de la démocratie délibérative tentent donc de définir des *règles* devant gouverner la délibération entre citoyens. Le problème est que de telles règles sont, à mon avis, à la fois impraticables et indésirables dans une démocratie pluraliste. Elle est impraticable, parce que nous ne pouvons pas nous attendre à ce que les particularismes qui définissent par ailleurs les identités des participants soient complètement neutralisés dans le débat. Il est psychologiquement tout simplement impossible de mettre complètement de côté nos convictions personnelles les plus profondes lorsque nous prenons part à la délibération politique. Elles informeront toujours obligatoirement nos prises de position politiques, que celles-ci soient formulées ou non en termes de raison publique. L'idéal de l'impartialité dans une société pluraliste ne peut pas prendre la forme d'une marginalisation complète de nos diverses conceptions du bien. Plutôt que de faire complètement abstraction de nos conceptions individuelles du bien, un idéal d'impartialité approprié pour une société démocratique pluraliste insisterait sur l'importance de ne pas tenir compte *que* de nos propres conceptions de la vie bonne et de considérer *également* les préoccupations religieuses, culturelles, axiologiques et autres de nos concitoyens, en visant peut-être moins le consensus que le *compromis*[6].

Et même si ce que je viens de dire concernant l'impossibilité de faire complètement abstraction des conceptions du bien était faux, il est loin d'être évident qu'une conception de la raison publique qui respecterait intégralement l'exigence de la réciprocité soit *désirable*. Premièrement, le fait d'exposer clairement les fondements « particularistes » d'une prise de position politique peut, dans certaines circonstances, faire débloquer un débat : tout d'un coup, une prise de position incompréhensible du point de vue d'un interlocuteur devient intelligible lorsqu'elle est révélée comme faisant partie intégrante d'une *Weltanschauung* plus large. Deuxièmement, l'amitié civique est, à mon avis, favorisée par une mise en avant modérée, tolérante et respectueuse des points de vue particulier. Des citoyens divisés par des points de vue très particuliers, et qui respecteraient toujours parfaitement la norme de la réciprocité, demeureraient toujours dans une large mesure. Et troisièmement, le fait de mettre pour ainsi dire « cartes sur table » en indiquant clairement les fondements de nos prises de position particulières rend possible le fait que ponts et passerelles soient lancés entre conceptions du bien à première vue irréconciliables. Dans certaines circonstances, c'est justement lorsqu'on se dit que l'on n'exposera pas notre vision du monde à nos

5. Voir Amy GUTMANN et Dennis THOMPSON, *Democracy and Disagreement*, Cambridge, Harvard University Press, 1996.

6. J'ai développé cette piste de critique dans un article intitulé « Démocratie et délibération », *Archives de philosophie*, vol. 63, 2000.

interlocuteurs parce que, de toute façon, ils ne comprendront pas, que le débat démocratique devient impossible. Ce dernier dépend, me semble-t-il, de ce que l'on ne perde pas espoir en la possibilité de ce que le philosophe allemand Hans-Georg Gadamer appela la « fusion des horizons ».

Ainsi, le principe de la réciprocité tel que conçu par des théoriciens de la démocratie délibérative comme Gutmann et Thompson est trop rigide. Dans certaines circonstances, la santé de la délibération démocratique dépend justement de ce que nous laissions transparaître nos convictions les plus profondes, même lorsque celles-ci sont issues de points de vue que nous occupons en tant que membres de telle ou telle religion, de telle ou telle culture, de telle ou telle identité sexuelle, etc. Bien sûr, il va sans dire que le type de retenue conversationnelle que recommandent les théoriciens de la démocratie délibérative est, dans certaines circonstances, parfaitement appropriée : lorsque, dans un débat, les participants ont l'impression que la confrontation de leurs différends mène à un cul-de-sac, le fait de revenir sur un terrain d'entente, ne serait-ce que pour se refaire un capital de bonne volonté, représente une stratégie tout à fait plausible.

Bref, aucune règle, aucun principe ne saurait déterminer quand et comment nous devons mettre en avant dans nos délibérations les fondements particularistes de notre identité, et quand nous devons au contraire nous cantonner dans les recoins plus « neutres » de la raison publique. C'est plutôt une sensibilité au contexte, aux enjeux de la discussion, aux susceptibilités de notre interlocuteur, et à plein d'autres facteurs, qui nous aidera à la déterminer. En d'autres termes, et pour revenir à la distinction de tout à l'heure, l'impartialité dans le contexte d'une société pluraliste moderne, c'est une vertu plutôt qu'un principe. Et bien que je n'aie pas le temps de le montrer ici, il me semble évident qu'il en aille de même pour ces autres éléments de l'éthique du citoyen démocratique que sont le volontarisme et la sympathie.

Qu'est-ce que tout cela a à voir avec l'éducation à la citoyenneté? Suivant Aristote, remarquons pour commencer qu'une vertu, qui est après tout une disposition de caractère plutôt qu'un savoir, ne s'apprend pas; elle s'inculque. Le processus qui mène à l'acquisition d'une vertu n'est donc pas de l'ordre de l'apprentissage d'un savoir. Il passe pour Aristote plutôt par la pratique, par la répétition d'actions manifestant la vertu.

Les philosophes de l'éducation distinguent communément ***curriculum formel***, ***curriculum caché*** et ***stratégies pédagogiques***. Le curriculum formel fait référence aux contenus de cours, les stratégies pédagogiques font référence aux manières d'enseigner ces contenus et le curriculum caché dénote ce que la structure institutionnelle et le mode de fonctionnement de l'école communiquent à l'élève. S'il est vrai que la citoyenneté démocratique est avant tout affaire de vertus que de principes pleinement énonçables, alors il s'ensuit que l'éducation à la citoyenneté démocratique passera davantage par les stratégies pédagogiques et par le curriculum caché que par le curriculum explicite. Des stratégies pédagogiques mettant l'accent sur la coopération plutôt que sur la compétition, ou qui accordent à l'élève une responsabilité et un rôle actif dans son propre

processus d'apprentissage, auront probablement plus tendance à promouvoir le développement des vertus de sympathie et de volontarisme qu'un cours qui tenterait par ses contenus de faire valoir de manière explicite l'importance de la coopération, de l'empathie et de l'autonomie. Par ailleurs, les modes de gestion des conflits, et de distribution des responsabilités et de l'autorité, travailleront davantage les attitudes sociales et politiques des enfants que des cours où il est explicitement dit que les conflits dans une société doivent se régler par la discussion plutôt que par la violence ou la ségrégation.

Une attention insuffisante à l'impact des divers éléments du curriculum caché et des stratégies pédagogiques peut par ailleurs donner lieu à ce que le « message » que véhicule tel ou tel cours visant à inculquer des normes aux élèves par le curriculum formel soit neutralisé. Par exemple, un cours d'enseignement moral qui prêcherait l'importance de la tolérance et du rapprochement entre les religions et les cultures, mais qui diviserait systématiquement les enfants selon la religion (ou l'absence de religion) risque fort de ne pas avoir l'effet escompté. Ou encore, on aura beau insister sur l'importance de la coopération dans une société, si l'apprentissage ne revêt jamais une dimension coopérative, et si au contraire les stratégies pédagogiques encouragent une attitude compétitive, c'est la stratégie pédagogique, plutôt que la valeur explicitement enseignée de la coopération, qui risque d'informer le caractère des jeunes de la manière la plus fondamentale.

On pourrait multiplier les exemples. N'étant pas spécialiste de la philosophie de l'éducation, je ne me hasarderai pas par ailleurs à me prononcer de manière trop forte sur l'effet que pourrait avoir sur le développement du caractère des enfants tel ou tel aspect de l'organisation de l'école[7]. Je me bornerai à rappeler ma principale thèse : la compétence de citoyenneté démocratique se manifeste davantage par la possession de vertus que par la maîtrise d'un savoir. Dans la mesure où ce sont les stratégies pédagogiques et le curriculum caché qui forment le caractère, il faudra que l'on se penche sur ces derniers si l'on veut que l'école « produise » de bons citoyens démocratiques, autant sinon plus que sur un cours ayant explicitement le nom « éducation à la citoyenneté ».

Deux remarques en guise de conclusion : premièrement, il va sans dire que l'éducation à la citoyenneté n'est pas la seule finalité de l'école. Certaines priorités éducatives ne pourront peut-être pas être atteintes par le type de stratégie et de curriculum caché qui risque par ailleurs de favoriser la citoyenneté démocratique. Cela pose un défi aux concepteurs institutionnels de l'école de demain : comment faire de sorte que coexistent le but de l'éducation démocratique et celui de la citoyenneté démocratique, lorsqu'ils exigent des pédagogies différentes? Quel prix en termes de citoyenneté démocratique sommes-nous prêts à payer pour l'atteinte des compétences démocratiques idéales? Et inversement, existe-t-il des objectifs pédagogiques qui ne sont pas compatibles avec le type d'organisation de l'institution scolaire qui favoriserait le développement

7. Le lecteur intéressé à en savoir davantage pourra consulter l'excellent article de Joe COLEMANM, « Civic Pedagogies and Liberal-Democratic Curricula », *Ethics*.

des compétences de citoyen, mais que nous ne sommes tout simplement pas enclins à sacrifier? J'adresse ces questions aux spécialistes de l'éducation, mais également aux citoyens que nous sommes.

Deuxièmement: est-ce que ce que je viens de dire devrait faire penser que les cours d'éducation à la citoyenneté sont superflus? Absolument pas! Tout citoyen compétent doit connaître ses droits et ses obligations, doit avoir une connaissance suffisante du fonctionnement des institutions politiques de sa société et, idéalement, d'*autres* sociétés, etc. Mais de la même manière que la conception minimaliste de la démocratie que nous avons évoquée plus haut, quoique nécessaire, est insuffisante pour rendre compte pleinement de ce qui fait que l'idéal démocratique continue à nous attirer, le fait qu'un cours d'éducation à la citoyenneté soit le *seul* élément du système éducatif qui soit délibérément conçu pour promouvoir la citoyenneté démocratique, quoique nécessaire et incontournable, ne favoriserait pas la formation de citoyens à même d'assumer les rôles et les responsabilités que leur conférerait un tel idéal.

Jean-Pierre Charbonneau

Président de l'Assemblée nationale du Québec

Né à Saint-Eustache (région de Montréal) le 3 janvier 1950, Jean-Pierre Charbonneau détient un baccalauréat en criminologie de l'Université de Montréal. De 1968 à 1976, il est journaliste d'enquête pour la presse écrite et électronique. Élu député du Parti québécois dans Verchères en 1976, il est réélu en 1981 et en 1985, il devient adjoint parlementaire du premier ministre puis président de la Commission de l'éducation et de la main-d'œuvre et président de la Commission de l'économie et du travail.

Il démissionne comme député en 1989 pour œuvrer en Afrique, dans le domaine de l'aide internationale. De 1992 à 1994, il est président d'Oxfam-Québec, organisme de coopération internationale. Élu député de Borduas en septembre 1994, il devient, le 12 mars 1996, président de l'Assemblée nationale du Québec. Il est aussi premier vice-président de l'Assemblée parlementaire de la Francophonie. Il fut président, en 1996, de l'Eastern Regional Conference du Council of State Governments (ERC/CSG) et il a également présidé, en 1997, la Première Conférence parlementaire des Amériques. Il a publié deux ouvrages : ***La filière canadienne*** (1975) et ***L'option*** (1978, comme coauteur).

Participer à la formation des citoyens du troisième millénaire : une grande mission d'éducation à la vie démocratique pour l'Assemblée nationale du Québec

Madame Michaëlle Jean,
Monsieur le Directeur général des élections,
Madame la Présidente du Conseil supérieur de l'Éducation,
Chers collègues de l'Assemblée nationale,
Éminents professeurs de philosophie du Québec,
Distingués invités et participants,

Mes premiers mots seront pour saluer l'heureuse initiative de Me Marcel Blanchet, directeur général des élections du Québec, de sa prédécesseure Mme Baril, et de toute son équipe d'avoir organisé cette rencontre qui nous permet de réfléchir au sens profond de la démocratie et de la citoyenneté dans le contexte d'une grande mouvance des valeurs sociétales. Je me sens privilégié de partager ma réflexion et surtout mes convictions avec vous tous et vous toutes.

Depuis la Révolution tranquille, la société québécoise, comme la plupart des sociétés occidentales, a énormément étendu son appareil institutionnel, l'État ayant graduellement pris en charge de nombreuses fonctions qui étaient autrefois l'apanage de la famille et d'organisations religieuses ou privées. Une jurisprudence particulière, un environnement juridique important comprenant, entre autres, la Charte québécoise des droits et libertés de la personne et certains mécanismes institutionnels, dont le Protecteur du citoyen, le Tribunal des droits de la personne et le Vérificateur général, ont vu le jour pour épauler le citoyen dans ses rapports avec l'État. Parallèlement, la société s'est démocratisée et la participation du citoyen est aujourd'hui de plus en plus sollicitée dans un nombre important de corps consultatifs et décisionnels. Dès lors, nous sommes devant le défi de vulgariser une société civile aux rouages de plus en plus complexes; c'est pourquoi l'Assemblée nationale, depuis bientôt une décennie, s'est donné pour mandat de sensibiliser les jeunes à l'importance des institutions démocratiques et de développer en eux les réflexes démocratiques du citoyen.

Dispenser une éducation à la citoyenneté démocratique rejoint également les objectifs du ministère de l'Éducation du Québec et fait l'objet d'un consensus

parmi les peuples industrialisés, particulièrement en Amérique du Nord et en Europe, où les citoyens et la société civile se sentent de plus en plus aliénés face aux instances publiques. Par crainte de voir la société démocratique imploser sous la pression de la désaffection politique et de la perte de confiance envers les institutions, plusieurs professionnels et intellectuels unissent leurs réflexions pour établir les bases d'un tel enseignement.

Selon le ministère de l'Éducation du Québec, tel qu'il est exprimé dans l'ouvrage *Les écoles du Québec*, le but général de l'éducation est « de permettre aux enfants et aux jeunes gens de se développer en accord avec leurs propres talents et ressources personnelles, d'évoluer de façon à devenir des individus autonomes et créatifs et de se préparer à assumer leur rôle de citoyen[1] ».

Suite au dépôt du rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation, les missions de l'école ont été réaffirmées et précisées : il s'agit premièrement d'instruire, c'est-à-dire transmettre des connaissances essentielles; il s'agit aussi de socialiser, en favorisant l'apprentissage du « vivre-ensemble »; et finalement la troisième mission est de qualifier professionnellement les jeunes[2].

Ainsi, « préparer les jeunes à assumer leur rôle de citoyen » et « favoriser l'apprentissage du "vivre-ensemble" » doivent être des composantes essentielles de l'éducation des jeunes au Québec.

Toutefois, la question reste de savoir comment initier la jeunesse à la vie sociale en ce début de troisième millénaire. À l'occasion de ce colloque, où nous tentons de mieux définir l'éducation à la citoyenneté et de réfléchir particulièrement à la place que la philosophie devrait occuper dans l'enseignement de la citoyenneté, je vous soumettrai tout d'abord quelques réflexions sur le rôle socialisant de la philosophie et sur la conception de l'éducation à la citoyenneté que nous mettons en pratique à l'Assemblée nationale du Québec. Je vous informerai ensuite des efforts que l'Assemblée dépioie pour contribuer à l'éducation civique des jeunes et des moins jeunes.

J'argumenterai notamment qu'un tel enseignement devrait s'étendre sur trois dimensions : 1) la cognition, ou le contenu explicite des concepts et informations à transmettre; 2) le comportement, les traits de caractère ou les attitudes et les qualités à développer; et 3) les actions sur lesquelles la conjonction d'une approche cognitive et comportementale devrait déboucher, actions qui peuvent être mises en pratique au sein des classes, des écoles ou dans un contexte parascolaire. Je vous expliquerai, entre autres, pourquoi l'Assemblée nationale a misé particulièrement sur les jeux de rôle et les simulations parlementaires pour réaliser ces objectifs.

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Les écoles du Québec, Déclaration de principe et plan d'action*, Québec, ministère de l'Éducation, 1979, p. 29.
2. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Prendre le virage du succès, Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, ministère de l'Éducation, 1997, p. 1.

La philosophie : origine de toute pensée politique

Comme le souligne ce colloque, l'on parle depuis quelques années d'un retour de la philosophie. On peut l'expliquer par le déclin des idéologies et des réponses toutes faites qui pouvaient laisser croire à certains de nos contemporains, il y a 20 ou 30 ans, qu'on n'avait pas besoin de philosopher puisque ce n'est pas la peine de se poser des questions quand on connaît déjà les réponses.

En effet, à l'aube de ce nouveau millénaire, les réponses apportées par les grandes idéologies ne suffisent plus. La plupart des valeurs établies s'effritent, notamment les valeurs qui fondent la coopération sociale. À leur place apparaît une mentalité de consommation fondée sur l'intérêt personnel et le règne du chacun pour soi[3].

L'inaptitude généralisée à penser le bien commun et le culte de l'intérêt particulier provoquent des répercussions plus graves que la simple évasion du sentiment d'appartenance à la collectivité. À mon avis, ce manque est en bonne partie à l'origine du sentiment d'impuissance des citoyens et de leur désaffection politique.

De surcroît, on a cru, pendant quelques décennies, que les sciences humaines, qui sont très éclairantes dans plusieurs domaines, pourraient répondre à nos questionnements sur la nature du « vivre-ensemble », sur la liberté et sur la justice, et remplacer ainsi les idéologies. Mais, l'on s'est bien vite rendu compte que les sciences humaines ne peuvent pas dire ce qui doit être. Une science n'énonce pas de jugement de valeur! Il faut donc chercher nos propres réponses, ce qui s'appelle exactement « philosopher ».

La philosophie s'adresse à toute personne qui veut réfléchir sur sa propre existence. « Philosopher, c'est penser sa vie et vivre sa pensée », comme le dit si bien le philosophe français André Comte-Sponville. La philosophie doit servir à vivre mieux.

Dans la recherche d'un mieux « vivre-ensemble », d'une bonne organisation du bien commun, objet de la politique, il faut donc nécessairement pratiquer là une réflexion philosophique, c'est-à-dire développer des idéaux sociaux qui s'appliquent à notre vie commune et qui devraient se refléter dans les lois que le Parlement adopte. Ainsi, la philosophie, et avec elle le développement d'une certaine conception de l'être humain et de la communauté, devrait être à la base de toute action politique et sociale, et également à la base de l'éducation à la citoyenneté.

Tout le monde n'est pas obligé d'être militant; mais, en revanche, nous sommes tous tenus d'être citoyens, de participer, de questionner, de juger et de choisir. Nous devons participer à la vie de la cité et assumer les responsabilités auxquelles nous confronte notre vie dans un pays démocratique, cela s'appelle

3. Z. BRZEZINSKI, *Out of Control: Global Turmoil on the Eve of the Twenty-First Century*, New York, Maxwell McMillan, 1993.

l'« engagement ». Renoncer à toute réflexion de nature sociale et à toute action politique, c'est se vouer à l'impuissance, c'est renoncer à la liberté et se jeter béatement dans les bras des abuseurs de tout acabit.

L'éducation : fondement de la vie en société

Les droits, les libertés et les responsabilités soutenant l'appareil institutionnel de la société naissent, vivent et évoluent dans la conscience des citoyens avant de venir modeler les structures sociales. Aussi, on ne peut ériger un système juste ou établir des procédures administratives équitables si les citoyens ne portent pas en eux-mêmes des idéaux de justice et d'équité. Le développement de ces idéaux constitue une démarche philosophique qui est indispensable à l'essor et à la pratique de la démocratie.

Si bien que le travail déjà réalisé dans le but de créer une société toujours plus respectueuse de la dignité humaine et des droits fondamentaux restera toujours à refaire : il ne suffit pas de disposer une fois pour toutes des tables de la loi pour voir une telle société subsister. C'est comme l'époussetage : c'est à refaire constamment.

On peut comprendre ainsi facilement que la qualité du régime politique et de l'organisation économique d'un État est avant tout une question d'éducation. L'objet de tout enseignement consiste précisément à amener les jeunes à atteindre et même dépasser le niveau d'humanité dont jouissent les adultes, tout en prodiguant le savoir nécessaire à leur épanouissement personnel. Dans cette perspective, notre devoir envers les nouvelles générations est d'éduquer des esprits libres qui sauront générer le désir et l'audace de parfaire l'œuvre inachevée de la société humaine, dont nous tirons collectivement les bénéfices, qui sauront évaluer, sous-peser, exercer un jugement, comme on le disait tantôt, qui sauront s'engager, se mouiller, se commettre, se compromettre.

Le contenu et le contenant : une éducation à plusieurs niveaux

L'éducation à la citoyenneté est plus qu'une simple éducation civique et touche un champ plus large que la connaissance des institutions. Il s'agit d'une éducation aux valeurs, une éducation morale éthique et une éducation de la personnalité[4], des traits de caractères dont on parlait plus tôt. Pour stimuler un engagement raisonné envers des valeurs universelles, il est nécessaire non seulement d'insister sur l'acquisition d'un certain savoir, mais aussi de développer des capacités intellectuelles spécifiques et certaines dispositions du caractère, dispositions qu'Alexis de Toqueville réunissait sous le vocable : « habitudes du cœur ».

4. CONSEIL POUR LA COOPÉRATION CULTURELLE, *L'éducation à la citoyenneté*, Uppsala, 30 octobre-4 novembre 1994, Séminaire européen d'enseignants, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 1995, p. 3.

Aujourd'hui, avec le nouvel apport des sciences de la psyché humaine, on parle du développement de l'intelligence du cœur, de l'intelligence émotionnelle que l'on doit autant prioriser sinon plus par rapport à l'intelligence rationnelle et intellectuelle. Une idée similaire se retrouvait chez Aristote qui expliquait qu'il est nécessaire de suppléer à la « vertu intellectuelle » une « vertu éthique », qui est, comme le mot grec ethos l'indique, le produit de l'habitude. Aristote expliquait que nos dispositions morales se forment dans la pratique et dans l'action[5]. Mon prédécesseur a abordé la même idée en parlant de la possession de vertus par rapport à la possession de savoir.

Comme vous le verrez dans quelques minutes, les programmes éducatifs que nous avons élaborés à l'Assemblée nationale du Québec tendent justement à enseigner la démocratie par l'action.

Le fondement de cette éthique, ou habitude sociale, trouve son origine dans **l'usage de la raison qui peut faire abstraction de l'intérêt personnel pour considérer l'avantage de tous**. Être citoyen exige de chacun qu'il puisse **« se mettre à la place de l'autre », être ainsi empathique et solidaire**. Exercer son pouvoir démocratique équivaut donc à **« choisir chacun pour tous »** et à écarter son bénéfice personnel immédiat pour tenir compte de celui des autres. De cette manière seulement, des conceptions sociales et morales singulières peuvent converger rationnellement vers des principes acceptables pour tous : voici l'origine du droit et du concept d'égalité de tous devant la loi.

Vous voyez que le travail de député, de représentant élu du peuple, exemplifie étroitement cet impératif de la citoyenneté que nous voudrions transmettre aux nouvelles générations, puisqu'il assume la responsabilité de peser le pour et le contre et de choisir pour tous.

L'éducation par les jeux de rôle

C'est pourquoi, dans nos activités et spécialement dans les simulations parlementaires, nous mettons à profit la qualité éducative des « jeux de rôle » qui constituent une façon privilégiée d'amener l'élève à se mettre à la place des autres et à vivre leur condition.

Des études économiques allemandes ont montré que, dans les usines où les employés sont affectés à différentes tâches selon les besoins, et ainsi connaissent intimement le travail et la situation de leurs collègues, un sens de la solidarité se développe[6].

Le but d'une telle pédagogie, fondée sur un partage de rôles, est de faire comprendre au jeune qu'il n'est pas seul à se partager les « dividendes » de la coopération sociale et que, pour mériter les fruits de cette collaboration, il faut

5. ARISTOTE, *Nichomachean Ethics*, Livre II, i8. Aristote explique que, pour qu'un individu soit entièrement vertueux, il doit s'habituer à adopter un comportement vertueux, de sorte que la vertu devienne une seconde nature qui soit agréable en elle-même.

6. Francis FUKUYAMA, *Trust, the Social Virtues and the Creation of Prosperity*, Londres, Penguin Books, 1995, p. 9.

participer activement à leur éclosion. Chaque individu apporte ses aptitudes personnelles à la société, mais pour les développer et survivre, il doit compter sur la participation de l'ensemble de la communauté. Voilà l'essence de la « collaboration sociale », décrite avec éloquence par Émile Durkheim[7].

Créer des liens sociaux fondés sur la confiance

L'impact de la collaboration sociale est même comptabilisé aujourd'hui par les économistes. Le concept de « capital humain », largement utilisé en économie, repose sur la prémisse que le capital se retrouve aujourd'hui moins dans la terre, les industries, les outils et machines que, de plus en plus à l'ère de l'information, dans le savoir et les aptitudes des personnes.

L'on prend conscience aujourd'hui qu'une portion distincte du « capital humain » se rapporte à la capacité des individus de s'associer les uns avec les autres et de développer une véritable solidarité. Cette capacité, qui amène la création du « capital social », est cruciale pour la vie économique, de même que pour tous les autres aspects de la vie en société. Elle dépend, en dernière analyse, du degré auquel des communautés partagent des normes et des valeurs et sont en mesure de subordonner les intérêts individuels à ceux de groupes plus larges[8].

La démocratie, qui institue cette convergence des normes, ainsi que les habitudes éthiques qui permettent notamment de créer un climat de confiance dans la société, sont donc, selon plusieurs économistes contemporains, les ingrédients essentiels de la prospérité des États modernes[9].

L'éducation à la citoyenneté, en cherchant à promouvoir des aptitudes favorisant un mieux « vivre-ensemble », concourt à cette prospérité et à la stabilité de la société.

Les activités pédagogiques de l'Assemblée nationale

Depuis le bicentenaire des institutions parlementaires en 1992 et singulièrement depuis quelques années, l'Assemblée nationale a consenti à d'importants efforts, produisant du matériel pédagogique et organisant différentes activités destinées à mieux faire connaître les institutions démocratiques québécoises et les valeurs sur lesquelles elles reposent. Ces activités sont adaptées aux différents niveaux scolaires et tiennent compte des approches que j'ai tenté de vous décrire : l'apprentissage de concepts, le comportement, l'action, les jeux de rôle et le « vivre-ensemble ».

7. Émile DURKHEIM, *De la division du travail social*, Paris, PUF, 1973.
8. James S. COLEMAN, «Social Capital in the Creation of Human Capital», *American Journal of Sociology*, 1988, p. 95-120.
9. Francis FUKUYAMA, *op. cit.*, note 6, 1995, p. 11.

Les simulations parlementaires et les jeux éducatifs

Tout d'abord, nous tenons annuellement plusieurs exercices de simulations parlementaires qui s'adressent à tous les niveaux scolaires et même aux citoyens adultes :

- le Parlement écolier, pour les élèves du primaire;
- le Forum étudiant, pour les collégiennes et les collégiens;
- le Parlement étudiant et le Parlement jeunesse pour les étudiants universitaires;
- le Parlement des professeurs, qui réunit des enseignants du primaire, du secondaire et du collégial;
- le Parlement des sages, qui s'adresse aux personnes retraitées et préretraitées;
- pour les élèves du secondaire et du collégial, nous avons aussi créé le Tournoi jeunes démocrates, un jeu-questionnaire ayant pour thème la démocratie;
- en juillet 2001, l'Assemblée nationale organisera aussi le premier Parlement francophone des jeunes, qui réunira des étudiants-députés de tous les pays et États de la Francophonie. Ces derniers seront invités à rédiger et à adopter la *Charte du jeune citoyen francophone du XXIe siècle* répondant aux grands enjeux du nouveau millénaire. Cette charte sera présentée et déposée officiellement devant les parlementaires réunis en séance plénière de la XXVIIe Session ordinaire de l'Assemblée parlementaire de la Francophonie (APF), qui se tiendra à Québec du 8 au 10 juillet 2001.

Ces simulations ont toutes leurs particularités sur lesquelles il serait trop long d'élaborer, mais elles réalisent toutes les mêmes objectifs.

Des concepts

Au point de vue des concepts à développer et des informations à transmettre, ces simulations enseignent aux participants les rouages des institutions parlementaires, dont la réalisation d'une élection, le cheminement qui mène à l'adoption d'un projet de loi et toutes les règles qui permettent au débat démocratique d'avoir lieu.

Par ailleurs, il faut souligner que les participants créent leurs propres programmes politiques et leur propre menu législatif. Aidés par des experts mis à contribution par l'Assemblée, ils doivent tenter de concrétiser dans l'action politique et parlementaire les changements qu'ils veulent apporter à notre société.

Non seulement ils apprennent des concepts, mais ils génèrent aussi une foule d'idées et d'initiatives nouvelles. Ils pensent véritablement la société de demain. Dans cette démarche, il apparaît évident que les cours de philosophie, comme ceux de science politique et d'histoire, leur sont d'un apport essentiel.

Des attitudes

En ce qui a trait au comportement, je vous dirais que les simulations parlementaires sont très exigeantes. Encore une fois, c'est dans l'action et dans cette rencontre extraordinaire qu'est une simulation parlementaire que les participants apprennent à créer en commun un « vivre-ensemble ». Imaginez plus d'une centaine de participants qui doivent, pendant plusieurs jours, se réunir, s'écouter, travailler ensemble, élaborer des idées, exercer un jugement, préparer des discours, gérer leurs différences pour finalement déboucher sur un plan d'action commun.

Croyez-moi, tous ces jeunes et ces moins jeunes retirent de cette expérience une confiance accrue dans leurs capacités. Ils réalisent, pour la plupart, qu'en coopérant avec d'autres on peut améliorer nos idées, notre personnalité et notre société.

La participation

Aussi, les simulations parlementaires stimulent la participation et font éclater les barrières qui peuvent empêcher certains d'agir, comme la peur du ridicule ou la peur de ne pas être entendu et la résignation qui fait croire que tout changement est illusoire, que cela ne vaut pas la peine de parler, de revendiquer, de critiquer, de s'engager.

Bien souvent les jeunes quittent nos simulations parlementaires avec un ardent désir de changer des choses, d'améliorer les institutions, de s'informer, de prendre part aux débats publics et de s'impliquer dans leur communauté.

Il faut souligner que ce ne sont pas que les participants qui sont touchés par nos simulations, mais également tous leurs camarades de classe. En tout, l'Assemblée nationale rejoint près de 6 000 jeunes par année.

Les colloques sur le parlementarisme

Cependant, la mission pédagogique de l'Assemblée nationale ne se limite pas aux seules simulations parlementaires. En effet, nous organisons périodiquement des *colloques sur le parlementarisme* destiné aux professeurs de sciences humaines.

Les stages parlementaires

Pour les étudiants du niveau universitaire, nous proposons le Programme de bourses assorties d'un stage parlementaire de la Fondation Jean-Charles-Bonenfant. Incidemment, l'Assemblée nationale est le seul parlement au monde à s'être doté d'une fondation dont le but est de promouvoir l'éducation à la citoyenneté.

L'année dernière, j'ai du reste signé une entente avec l'Université Laval qui permet d'octroyer des crédits de temps plein aux récipiendaires de la bourse Jean-Charles-Bonenfant et une autre entente qui scelle la création d'un programme de stages semestriels pour étudiants de second cycle.

Les guides et les manuels scolaires

L'Assemblée nationale produit également du matériel scolaire distribué gratuitement aux enseignants. Ces guides d'activités et manuels éducatifs, qui traitent des institutions politiques et de la pratique de la démocratie, sont en aval de ceux proposés par le Directeur général des élections du Québec pour sensibiliser les futurs électeurs aux mécanismes électoraux. Ces deux types d'ouvrages se complètent aisément.

Les activités virtuelles

Grâce à Internet et au site de la mission pédagogique de l'Assemblée nationale, nous proposons enfin des activités pédagogiques virtuelles, dont le *Cyberjournal*, qui permet à tout citoyen de s'exprimer sur des questions d'actualité, de commenter des ouvrages de philosophie politique ou de participer à des jeux en ligne, et la *Veille pédagogique* sur l'éducation à la démocratie.

Conclusion

Au cours de cet exposé, j'ai lié le phénomène généralisé de la désintégration de la citoyenneté active et responsable, qui se manifeste par la désaffection politique, le manque de confiance envers les élus, la diminution de la solidarité et de la coopération, la rupture des liens sociaux et l'absence de repères communs, à un manque de connaissances et surtout d'aptitudes qui pourrait être comblé par l'éducation. J'ai également souligné l'importance de la philosophie et de la pédagogie par l'action dans l'éducation à la citoyenneté.

Comme vous le voyez, l'Assemblée nationale, notre parlement national, a consenti de grands efforts pour participer à l'enseignement de la citoyenneté et pour éveiller le sens critique des jeunes et des adultes. Dans cette perspective, nos activités ne cherchent pas à « fabriquer » de bons citoyens, par la promotion de certaines normes, mais à instruire les membres de la société et à développer en eux certaines connaissances et certaines qualités humaines, de façon à ce qu'ils deviennent des citoyens actifs et sachent eux-mêmes décider de ce qui est bon pour la communauté. Il s'agit d'encourager les jeunes à agir sur leur environnement social et à participer aux affaires de la cité, puisque c'est la meilleure façon de contribuer à l'avancement de l'ensemble de la société.

La démocratie concerne tous les citoyens et ne peut se passer de leur jugement. Comme le disait Thomas Jefferson, auteur de la Déclaration d'indépendance des États-Unis, « je ne connais pas d'autre dépositaire sûr des pouvoirs

suprêmes de la société que le peuple lui-même; et si nous ne considérons pas ce dernier comme suffisamment éclairé pour exercer ces pouvoirs avec une entière discrétion, le remède ne consiste pas à les lui enlever, mais à le renseigner par l'éducation».

Il est essentiel que chacun fasse sa part si l'on veut perpétuer les valeurs sociales et démocratiques de notre société. Les professeurs et les parents ont une lourde tâche à accomplir. Les élus politiques et les fonctionnaires doivent également se rapprocher des citoyens, de sorte que la démocratie soit toujours plus vivante, et ainsi rétablir le lien de confiance qui devrait exister entre les citoyens et ceux qui se mettent à leur service.

Les institutions démocratiques sont un héritage dont nous sommes tous fiers et dont nous tirons d'énormes bénéfices sociaux. Nous devons cet héritage à la persévérance et à la ténacité de nos ancêtres. C'est à notre tour aujourd'hui de transmettre aux jeunes une société démocratique en pleine santé et de leur donner, grâce à l'éducation, les savoirs, les aptitudes et la confiance dont ils ont besoin pour assurer la continuité et le développement de la démocratie, pour qu'ils trouvent leur place dans la société du troisième millénaire et qu'ils soient en mesure d'en relever les défis dans le partage, l'harmonie et la paix.

Merci.

André Carrier

Professeur de philosophie au cégep de Lévis-Lauzon

Diplômé en philosophie et en droit de l'Université Laval, et en sémiologie de l'École des hautes études en sciences sociales de Paris; reçu au Barreau de Québec en 1990.

Enseignant de philosophie au collégial depuis 1975; chargé de cours à l'École de technologie supérieure (U.Q.) de 1987 à 1990; avocat en exercice de 1990 à 1994.

A dirigé la collection « Philosophies vivantes », aux Éditions CEC, où il a publié des ouvrages en philosophie pour l'enseignement collégial; membre du comité de rédaction de la revue internationale en didactique de la philosophie *Diotime, l'Agora;* a publié *Égalité et droit criminel*, dans les Cahiers du Groupe de recherche multidisciplinaire féministe, Université Laval, 1990; a publié de la poésie dans des revues québécoises et genevoise.

Responsable du Comité des enseignant-e-s de philosophie au collégial depuis 1993; participation à des comités ministériels et à l'évaluation de la formation générale auprès de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial; a aussi œuvré auprès d'associations de philosophie.

Le parti pris démocratique dans l'enseignement de la philosophie

l'appartenance est une figure de la parole
Nabil Farès

Monsieur le Directeur général des élections,
Monsieur le Secrétaire du Conseil de la langue française,
Citoyens, citoyennes, pour n'oublier personne,
Chers collègues, passeurs d'idées et colporteurs d'intelligence,
comme on disait au Québec des instituteurs
qui allaient de village en village enseigner aux enfants,

Que peut la philosophie dans l'éducation à la citoyenneté? Je répondrai en faisant valoir sa contribution sous divers aspects. J'émettrai quelques postulats de départ et des recommandations finales avant de conclure. Vous comprendrez que j'opte pour un libéralisme de méthode et plaide pour une accentuation de la philosophie politique dans notre enseignement. Je soutiens que la philosophie doit enrichir la personne, faire signifier la mémoire, promouvoir les valeurs.

À l'ère du néolibéralisme qui menace l'idée même de nation, à l'ère de la mondialisation des échanges qui tend à réduire la société civile à n'être qu'un marché et qui éloigne le citoyen des centres de décision, en ce temps où le tissu social se complexifie en raison de l'éclatement des valeurs traditionnelles et des confrontations interculturelles, où l'éducation tend à être comptée au nombre des capitaux desquels on peut espérer un bénéfice fonctionnel, on sent bien qu'il est pertinent de se demander comment intervenir pour que la société à venir reste humaine et démocrate. Est-ce en prônant des idéaux ou en cherchant à clarifier le réel, en moralisant ou en se centrant sur l'analyse conceptuelle? en développant chez l'élève un système de valeurs fortement intégré ou en présentant un pluralisme de valeurs?

Comme il n'y a pas de réponses simples à ces questions, comme l'éducation à la citoyenneté constitue un bel exemple d'objet à penser en commun, comme le philosophe se retrouve souvent en position de « spectateur engagé », pour reprendre la formule de Raymond Aron, j'interviendrai sur le mode de la réflexion et du questionnement et à titre personnel. Pour ce, je vous invite à ne pas perdre de vue le lieu d'où je parle, celui de l'enseignant ayant pour mandat

l'initiation des étudiants et étudiantes (québécois) à la philosophie et à la réflexion philosophique sur leur monde, initiation qui a cours dans le cadre d'une société de démocratie libérale où les grands débats doivent être tranchés par la volonté populaire à la majorité et où les décisions respectent les contraintes normatives que sont les droits individuels, caractérisés par l'égalité des citoyens. Permettez-moi maintenant quelques postulats de départ.

Quatre postulats

1. Ma première conviction est que la liberté académique est essentielle à la survie de la liberté de penser dans une société. Cette autonomie ne dispense certes pas des obligations de moyens selon les règles de l'art; mais l'État ne saurait prendre avantage de balises administratives et pédagogiques visant la cohésion de l'enseignement pour décréter des orientations idéologiques contraignantes. Ceci ne veut pas dire qu'on ne puisse suggérer des perspectives d'intervention, viser à les faire naître et créer des outils pour les véhiculer. Mais ce travail revient aux professeurs dans le respect de leur compétence; il est de juridiction professionnelle, si l'on peut dire, et de l'ordre de l'autonomie des collèges.

2. Ma deuxième conviction est que l'étudiant doit toujours être mis en contact avec les sources du savoir. Personne n'a moralement le droit de se servir de la tribune que lui offre la société pour enseigner ses opinions. En philosophie, cela signifie que tout contenu d'enseignement se livre par l'intermédiaire des théories philosophiques, par une fréquentation minimale des textes et par une explicitation des références.

3. Ma troisième conviction est à l'effet qu'il faut procurer aux étudiants les outils et le matériel pour qu'ils forment eux-mêmes leur propre pensée. Si l'enseignant est l'auteur de son cours, il a devant lui des élèves qui entrent dans leur majorité et deviennent les auteurs de leurs études et de leur vie. Je n'entends pas ici que les outils intellectuels qu'on leur procure se centrent exclusivement sur les habiletés, car la formation est substantive, portant sur le fond et non sur les seules procédures. Je reviendrai sur l'articulation de cette exigence d'autonomie et d'efficience de la formation.

4. Enfin, les citoyens appartenant à des classes sociales et à des communautés différentes dont les intérêts et les représentations sont non seulement divergents mais conflictuels, je crois qu'il faut éviter tout aplanissement de ces oppositions au nom d'un consensus et d'une pensée unique qui ont tôt fait l'économie d'explorer les divergences. Plus que cela, je suis persuadé que la visée philosophique tolère ou même commande des voies d'accès diversifiées à la formation afin de rencontrer les intérêts et les capacités des étudiants. Il serait paradoxal qu'à rechercher l'égalité nous transformions la diversité en uniformité, qu'à nourrir uniformément tous nos élèves, nous gavions les uns, affamions les autres.

Trêve de ces postulats, je vais maintenant entrevoir les éléments d'une formation d'un citoyen. Je m'intéresserai à la personne, à sa mémoire et aux valeurs.

La formation du citoyen

La formation de la personne

À mon sens, la qualité de la personne est le tissu et le garant de la démocratie et, inversement, elle est aussi une raison d'être de cette dernière. En démocratie, la collectivité doit se soucier de la personne du citoyen, il est une fin et non un moyen. De plus, c'est dans l'intimité de la construction de son identité, dans une intuition du sens de la vie, dans la richesse de la sensibilité que les valeurs nécessaires à la vie en société démocratique trouvent un terreau fertile. Ainsi, l'éducation civique ne saurait commencer sans une attention portée à la formation de la personne.

À notre époque dite individualiste et respectueuse des droits de la personne, avons-nous véritablement souci de cette dernière? Elle me semble souvent dépossédée de son intimité et ouverte à tout vent, dépouillée de sa vie intérieure, de sa capacité d'introspection, de ses désirs et de ses angoisses par des sollicitations et des distractions de toutes sortes. Et son intelligence est captée par des exigences de performance. Ce qu'on appelle l'« individualisme », soit l'appât du gain individuel, le repli sur soi, sur son bien-être et sur ses droits et la valorisation de la prédation comme substrat des rapports humains, révèle plus une manipulation des passions et de la peur au profit de la prospérité d'une économie libérale qu'une importance accordée à l'individu.

La philosophie peut apporter aux personnes un souci de soi en vue d'un perfectionnement, un enrichissement du sentiment et de l'intelligence, une capacité de prise en charge des passions et des désirs, une réflexion sur l'amitié, l'amour, la responsabilité et l'indignation. Je crois qu'il faut conserver ces préoccupations au cœur de l'enseignement même si cela ne loge pas sous une compétence mesurable. De plus, on ne saurait réduire à être des objets d'analyse et de synthèse des pensées qui peuvent orienter toute une vie.

Ainsi, l'apport de la philosophie à la formation du citoyen est radicale en ce qu'elle concerne les fondements mêmes de ce que l'on veut modifier.

La mémoire

Pour conserver cette image de la racine, je vous entretiendrai de la mémoire. En effet, si la démocratie s'appuie sur la richesse de ses citoyens, elle doit aussi s'implanter dans un réseau conceptuel. Celui-ci est tissé de choix fondamentaux quant à une représentation de la vie en société et quant à une conception de l'humain, de ses capacités, de ses besoins, du sens de sa vie.

Ces réseaux de notions se sont formés tout au long de l'histoire et constituent en quelque sorte une langue commune et vivante de catégories de pensée, à l'aide de laquelle nous parlons notre temps. Pour ces raisons, autant la connaissance philosophique des idées et de leur généalogie que la connaissance historique des événements sont des facteurs d'appartenance à une culture et à des idéaux, et ouvrent des perspectives d'avenir quand il s'agit de prendre part aux délibérations qui organisent le présent.

Comment vivre en effet sans connaître, espérer et promouvoir le meilleur? Sans se faire présenter, quand on se forme, les diverses possibilités d'organisation du monde de manière à les travailler, à s'en imprégner et à choisir? L'autonomie rationnelle attendue de l'élève, enjeu et gage de citoyenneté, si tant est qu'elle a de la portée, suppose qu'il soit mis en présence de philosophies distinctes puisque la démocratie le veut responsable de sa destinée et capable de décider de sa conception de la vie bonne et de la faire valoir. Cela suppose qu'il soit mis en relation avec des idées concernant le bien commun et l'exercice du pouvoir.

Les idéaux puisés dans la mémoire des cultures et offerts dans leurs prolongements actuels seront peut-être générateurs de fractures sociales. Je dirais toutefois que le risque de fracture peut être contenu par l'éducation si tel est qu'elle fait paraître les points de rupture et les convergences entre les systèmes de valeurs, et qu'elle insuffle aux jeunes la volonté de porter leurs revendications sur la place publique, dans la sphère politique plutôt que dans la révolte privée, dans la négociation plus que dans la violence, et qu'elle met en avant des valeurs fondamentales.

Les idéaux peuvent être des facteurs de remembrement, une façon de vivre ensemble dans la diversité en dépassant la simple tolérance, condition nécessaire mais insuffisante à un projet commun. À travers les appartenances complexes aux cultures, à une classe sociale, à une ethnie, à un groupe de genre et à une religion, il est possible de rechercher par la coopération ou le conflit le projet d'une société meilleure, d'un « vivre-ensemble » négocié sur la place publique et transparent dans ses arguments. Ce qui suppose de pouvoir débattre, mais aussi imaginer, puisqu'il s'agit toujours de régler pour l'avenir. Sur ce point, l'anticipation peut être nourrie par la philosophie politique. S'il est bien d'analyser et de comprendre ce qui est, de s'intéresser au fonctionnement social comme le font les sciences humaines, il l'est aussi de s'ouvrir à d'autres modèles, à d'autres visions de l'ordre des choses, voire à certaines utopies, ne serait-ce que pour faire espérer. Il est donc pertinent de s'interroger sur le sens et la finalité des sociétés pour entrevoir les meilleures et non seulement assister au déploiement de celles qui s'offrent comme fatalité. La littérature et le patrimoine philosophique sont sur ce point splendides alors qu'ils nous font tendre vers l'humanité tout en professant des réalisations singularisées[1].

1. Paul RICŒUR, *Lectures 1. Autour du politique*, Paris, Seuil, coll. « La couleur des idées », 1991, p. 252-253. Voir aussi « Éthique et politique », Esprit, nº 101, mai 1985.

Et si les professeurs de philosophie sont sensibilisés à l'importance de la formation du citoyen, ils dirigeront leur choix d'auteurs et de textes, lequel est laissé à leur discrétion, vers ceux qui mettent en lumière les idées qui président à l'apparition, au maintien et à l'évolution de la démocratie et de l'idéal d'égalité qu'elle porte. Le document qui sera publié aujourd'hui par le Directeur général des élections, sous la plume de collègues philosophes fort bien formés à la pensée politique, s'inscrit tout à fait dans cet ordre de préoccupation[2].

La formation aux valeurs

Culture de soi et mémoire n'assurent l'émergence et la convergence des idéaux individuels vers l'idéal démocratique qu'à la condition d'un ancrage dans certaines valeurs. Quelles sont-elles? Comment les promouvoir?

Le Conseil supérieur, en logeant l'éducation à la citoyenneté sous trois mots clés, la démocratie, le pluralisme et l'engagement collectif, appelle comme valeurs l'égalité en droit, la justice sociale, le droit à la sécurité, la liberté, le respect (de l'autre), la solidarité, la responsabilité, le respect des lois et des institutions et la compréhension internationale; il appelle aussi une identité confiante face à l'altérité personnelle, générationnelle, culturelle; puis il valorise l'équité, le partage, l'esprit critique et le dépassement des particularismes. La capacité de prendre la parole, de débattre et de gérer les conflits de manière non violente fait également partie de l'inventaire. Mais le Conseil admet que l'adhésion à ces valeurs ne prend sens que dans le contexte de l'égalité effective des individus et des groupes[3].

Nous le savons, les valeurs se retournent comme un gant selon les pratiques et les intentions. Les qualités vantées ne sont rien sans une bonne volonté, nous dirait Kant[4]. Les vertus d'un couteau s'apprécient tout aussi bien dans les mains d'un boucher ou d'un meurtrier, nous suggère Comte-Sponville[5]. Ainsi, selon la volonté et l'usage politiques, les droits fondamentaux et les valeurs seront pleinement émancipateurs ou instruments de régulation et de soumission à une réalité aliénante. Les valeurs trouvent leur sens sous l'éclairage de partis pris politiques et sont donc indissociables de ceux-ci. C'est pourquoi l'éthique, particulièrement lorsqu'il s'agit de la formation du citoyen, se loge dans la réflexion politique. Par exemple, on ne saurait manquer de relever l'usage différent de discours semblables quand, dans le monde des affaires, une éthique de la participation aux décisions, de l'initiative, du discernement, de la responsabilité

2. Benoît MERCIER et André DUHAMEL, *La démocratie, ses fondements, son histoire et ses pratiques*, Québec, Le Directeur général des élections du Québec, 2000.

3. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Éduquer à la citoyenneté, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 1997-1998*, p. 24, 25, 33-36. Il est regrettable que cet avis du Conseil soit si silencieux sur la contribution de l'enseignement de la philosophie à l'éducation à la citoyenneté.

4. Emmanuel KANT, *Œuvres philosophiques, II, Des prolégomènes aux écrits de 1791, Fondements de la métaphysique des mœurs*, édition publiée sous la direction de Ferdinand Alquié, Paris, Gallimard, La Pléiade, 1985, p. 250-252.

5. André COMTE-SPONVILLE, *Petit traité des grandes vertus*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Perspectives critiques », 1995, p. 7, 8. L'auteur nuance ainsi : « Le couteau n'a pas moins de vertu dans la main de l'assassin que dans celle du cuisinier, ni la plante qui sauve davantage de vertu que celle qui empoisonne » (p. 8).

et de l'harmonisation des relations a accompagné ces derniers temps une concentration sans précédent d'enrichissements creusant l'écart entre les classes. Je doute que les enseignants de philosophie acceptent en silence ou en secret que l'éthique de l'entreprise, sociale ou industrielle, puisse glisser vers une technique de rendement, un instrument de normalisation, une sanctification du travail en communauté élective, faisant de la sphère économique une voie royale des fins humaines[6].

Or pour construire une pensée d'aplomb, dont on rêve et qui nous engage, que faut-il? Le processus exige sûrement une ouverture sur l'altérité et la confrontation des idées, donc de sortir de soi plutôt que d'y être sans cesse rappelé, et d'être mis en présence de discours différents les uns des autres, opposés les uns aux autres. En effet, si nous admettons qu'il y a des valeurs inhérentes à la démocratie telles la justice, l'égalité, la liberté, la légalité, la discussion rationnelle, il faut aussi admettre qu'il y a conflit entre celles-ci et qu'elles ne peuvent toutes tenir ensemble, sous un même rapport et dans un même lieu. Comment en effet conjuguer la tolérance, la liberté d'opinion et d'expression, le respect des différences culturelles si cela menace la démocratie ou l'État de droit ou le respect des personnes? Quand nous sommes tolérants voire complaisants à l'endroit de groupes criminalisés, de sectes religieuses, d'intégristes confessionnels, ou encore à l'endroit d'entrepreneurs prônant l'État minimal, n'adoptons-nous pas une posture, qui au nom de droits fondamentaux, menace d'autres droits fondamentaux?

L'ouverture sur l'altérité, c'est aussi la prise en compte que le monde change, que des faits sociaux nous bousculent dans nos valeurs, en profondeur ou en surface. Comment savoir s'il s'agit de rupture décisive quand, par exemple, nos certitudes défaillent à défendre le calcul mental contre la calculatrice, la maîtrise de l'orthographe contre les logiciels de correction, le patient parcours des textes contre la capsule d'information, la participation aux institutions contre l'implication dans des lieux parallèles?

Il n'y a pas de lieu où la divergence n'ait cours. Prenons les droits de la personne, tels que prévus dans les chartes : ils sont pour plusieurs une assise inébranlable, mais pour d'autres trop abstraits pour respecter les droits des communautés. Leur interprétation jurisprudentielle, qui fait le droit, prononce forcément des exclusions, telle celle du droit au travail qui n'a pu trouver son site dans le droit fondamental à la sûreté ou à la sécurité de la personne. Ces droits sont même perçus comme néfastes quand la liberté de propriété ravage les classes pauvres confrontées à l'accaparement des richesses et aux restructurations d'entreprises.

Jusqu'à la définition de la démocratie qui sera discutée. Elle n'appartient pas en propre au libéralisme. Que penser de l'idéal de démocratie populaire? De vouloir éduquer à la citoyenneté exclusivement dans un cadre restreint à une option libérale serait antidémocratique.

6. Jean-Jacques WUNENBERGER, *Questions d'éthique*, Paris, Presses universitaires de France, 1993, p. 319-322.

Or ici, sous la rubrique des valeurs, il importe de défendre un libéralisme de méthode[7] dans l'enseignement de la philosophie qui respecte une nécessaire ouverture à la diversité. Le philosophe dans son enseignement contrasté doit viser à rendre présents dans le champ de la conscience certaines notions, des thèmes, des valeurs, les garder en débat et ainsi actualiser la discussion sur leur nature, leur hiérarchie, leurs recoupements ou leurs oppositions. Son enseignement doit permettre d'interpréter, de comprendre par des références plurielles aux philosophies et il doit se garder de moraliser. Son travail consiste à discuter des valeurs et à les transmettre par la voie de leur problématisation. La valorisation sera alors un effet second, un peu comme quand on travaille un énoncé sur le plan linguistique mais qui n'en véhicule pas moins du sens pour autant.

Les valeurs doivent, à mon sens, être abordées sous l'angle de l'analyse conceptuelle. Que comprend, par exemple, la justice, que recouvre-t-elle? Est-elle définissable au terme d'un débat démocratique ou a-t-elle ses attributs propres et inaliénables? Peut-elle s'accommoder d'inégalités, d'autorité, d'exploitation? À quelles conditions crie-t-on à l'injustice? Nous ne pouvons répondre à ces questions à la place de l'étudiant. Nous pouvons toutefois étayer la discussion de manière à offrir des bases à l'édification de la pensée politique. Il s'agit alors de faire entrer dans l'analyse ce qui est souvent vécu comme un malaise, afin de mettre des mots sur les plaies et donner sens à l'humeur en direction d'un engagement social.

Autres exemples de discussion. La fidélité est-elle une vertu, une cohérence nécessaire entre la pensée et l'acte, un respect de soi-même dans la continuité ou un manque de souplesse et d'adaptation à la situation? Est-elle une vertu pour les gouvernants : fidélité à leurs promesses, à leur mandat, à leurs commettants ou la fidélité doit-elle s'effacer devant la raison d'État? La liberté est-elle individuelle ou collective? Une pensée est-elle libre si elle n'est pas informée? Le bien-être est-il la mesure de la liberté? Comment la doubler d'un pouvoir? La transgression, la marginalité, la contestation sont-elles ses alliées? Comment s'accommode-t-elle de la reconnaissance et de la prise en charge de devoirs? Le droit de vote en est-il l'expression, et l'expression suffisante? D'autre part, l'égalité est-elle préalable à la prospérité ou antithétique de l'émulation? L'égalité entre les hommes et les femmes doit-elle avoir priorité sur la tolérance religieuse? Où sont nos appartenances? Vers qui doit aller notre engagement? vers la famille, les amis, la classe sociale, la nation, l'ethnie, l'humanité entière?

Entre les idéaux en tension de liberté, d'égalité et leur mise en œuvre, nous devons, comme le dit Bachelard, « rendre à la raison sa turbulence et son

7. Je m'inspire pour cette notion de Otfried HÖFFE, « Aristote », dans *Histoire de la philosophie politique, I, La liberté des anciens*, Paris, Calmann-Lévy, Alain Renaut (dir.), 1999, p. 132-138. La méthode aristotélicienne serait caractérisée en éthique par la liaison de la théorie et de l'expérience, le renoncement à la métaphysique (pour une herméneutique de la démocratie par exemple), l'intérêt pratico-politique (la fin n'étant pas la connaissance, mais l'action (théorisée) par la médiation du concept, de l'argument et de la détermination de principes), le savoir en abrégé ou à grands traits puisque les actions et les institutions dépendent de conditions variables, ce qui suppose une flexibilité et une tolérance épistémologiques ou un principe d'exactitude proportionnée sans perdre de vue l'idéal de la démonstration.

agressivité[8] » afin, pour reprendre les propos de Comte-Sponville, d'« essayer de comprendre ce que nous devrions faire, ou être, ou vivre, et mesurer par là, au moins intellectuellement, le chemin qui nous en sépare, ce qui est le propre d'une réflexion sur les vertus. Tâche modeste, tâche insuffisante, mais tâche nécessaire[9] » de la philosophie et de son enseignement.

À ce caractère problématique des valeurs, il nous faut ajouter que leur discussion est indissociable des conceptions de l'être humain et de la société. La philosophie a développé sur ces questions diverses positions. D'en faire le cheminement avec les étudiants préserve la liberté de penser et initie aux conditions d'une pensée éclairée. Il nous faut ici être confiant que la discussion des principes et des valeurs empêche le débat public d'être réduit à la pure négociation d'intérêts individuels, à la préservation conservatrice des cultures ou à l'expression d'opinions non raisonnées. En faisant passer du singulier à l'universel, du fait empirique au débat d'idées, du privé au politique, nous pouvons espérer faire passer de l'individu au citoyen. Le fait que la philosophie soit un lieu où se multiplient les façons de voir et où les pensées s'opposent évite la pensée unique. Une dérive totalitaire en démocratie est toujours possible et plus les centres d'analyse et de décision sont centralisés et mondialisés, plus elle est menaçante. Une approche uniquement comportementale qui ferait l'économie de la réflexion et de la remise en question tablerait sur des réflexes conditionnés contraires à la liberté.

Mais cette approche a ses limites : réfléchir sur les valeurs ne garantit pas qu'on les acquiert. Comment, par exemple, empêcher que des personnes éduquées à grands frais, à même les impôts de la population, plaident sans rougir leur liberté d'aller s'enrichir où bon leur semble? Certains de nos médecins et de nos chercheurs prouvent à cet égard que l'on peut s'instruire sans acquérir de sens civique. Ou encore comment éviter que des gens qui bâtissent leur fortune sur le travail et la consommation se retournent contre leur société quand il s'agit de lui rapporter sous forme d'impôt ce qu'elle leur a donné? On pourrait nous dire qu'il faut inculquer les valeurs plutôt que de les présenter et les discuter, des valeurs qui seraient préalables à nos discussions d'ordre politique. Par exemple, une acceptation bienveillante de la présence de l'autre, un rapport de réciprocité entre concitoyens plutôt qu'un rapport de prédation, un idéal de soutien mutuel à opposer à la loi du plus productif, une reconnaissance de l'existence chez l'autre des besoins, des sentiments et des espoirs qui nous habitent, un respect de l'intelligence humaine chez chacun, le respect non de l'Homme mais des humains, le respect de soi dans toutes les dimensions de son être, la dignité de refuser la souffrance et les humiliations pour soi et pour les autres.

Il est certain que l'utilisation du répertoire philosophique approprié, jointe à une prise de conscience des réalités vécues, peut contribuer à l'acquisition de ces valeurs fondamentales. Est-ce faire offense à la philosophie que de mettre

8. Gaston BACHELARD, *Le nouvel esprit scientifique.*
9. André COMTE-SPONVILLE, *op. cit.*, note 5, p. 7.

son enseignement au service d'un tel idéal? Je ne le crois pas, mais je me demande toutefois si l'accueil de cette formation ne pourrait pas être préparé davantage avant l'âge de voter. Les valeurs ne se bouleversent pas facilement à 18 ans. Ce projet devrait prendre assise sur une éducation commencée dans l'enfance. En philosophant dès le jeune âge, c'est de proche en proche le discours social ambiant qui s'amendera par effet d'entraînement.

Des recommandations

L'actualité de la question de la citoyenneté n'est probablement pas étrangère au désengagement des jeunes non seulement de la chose politique mais de la chose sociale. Cette indifférence est une menace pour la société politique, la société civile et peut-être à long terme pour l'économie. Et pourtant, il y a sept ans, un comité expert créé par le ministère de l'Éducation nous ordonnait d'évacuer la philosophie politique de notre enseignement. Le quatrième cours d'éthique et politique avait été abandonné et jusqu'au mot « politique » qui devait être absent de la rédaction des devis ministériels. Le Comité des enseignants et enseignantes s'est toujours prononcé contre cette mesure, convaincu que la formation complète d'un étudiant ne pouvait se limiter à la dimension personnelle et professionnelle sans intégrer sa conscience sociale et politique.

L'idéal serait évidemment de ramener le quatrième cours de philosophie consacré à l'éthique et à la politique. Je sais qu'il ne faut pas renoncer à un cheminement de la réflexion du ministre en ce sens, mais pour le moment il est impératif que la façon étroite dont certains conçoivent le cours propre en philosophie éclate vers une reconnaissance de l'importance de la formation du citoyen, c'est-à-dire la formation politique. La philosophie n'est pas le seul agent de cette formation, et c'est avec raison que le Conseil supérieur fait appel aux professeurs d'histoire et une formation accrue en sciences politiques ne serait certes pas inutile. Cependant, la philosophie, parce qu'elle réactualise, analyse, compare et mesure les conséquences des idées, demeure une discipline incontournable.

Ceci m'amène à formuler une recommandation, soit d'ajouter à la formulation de l'objectif du troisième cours de philosophie le terme « politique » afin qu'il se lise ainsi : « Porter un jugement sur des problèmes éthiques et politiques de la société contemporaine. »

Par ailleurs, nous l'avons vu, la formation à la citoyenneté va plus loin que la connaissance et l'analyse des idées politiques; elle s'ancre dans une conception de l'humain et de sa société, et dans une aptitude à la discussion. Ainsi, elle peut être un objet transversal aux trois cours de philosophie pour peu que les professeurs s'en préoccupent alors qu'ils sont responsables dans leur collège des activités d'apprentissage devant permettre l'atteinte des objectifs de formation. Ce souci, il faut toutefois le faire naître et l'entretenir, et la discussion promet d'être riche sur la manière de s'impliquer dans la formation du citoyen. Ce qui m'amène à un deuxième vœu ou à une seconde recommandation : que soient

mis en place des forums de discussion où les professeurs puissent échanger sur leur discipline. Depuis quelques années, les budgets ont été largement alloués aux lieux de discussion concernant l'administration scolaire et les méthodes pédagogiques. Mais les professeurs se sont vus privés des occasions de discuter de ce qui est pourtant fondamental, nécessaire et peut-être suffisant dans l'éducation : les savoirs à transmettre, c'est-à-dire les contenus disciplinaires.

Enfin, je crois que la formation des étudiants ne se fait pas sans tenir compte de leurs appartenances, de leurs particularités, de leurs besoins différenciés. Aussi, cela m'amène à un troisième souhait ou à la recommandation que, sans renoncer aux balises et à la garantie d'un niveau de pertinence et de qualité dans l'enseignement que sont les devis ministériels, on les interprète en prenant conscience de la souplesse inhérente à leur rédaction. Ainsi, je souhaite que la conception des activités d'apprentissage, qui est laissée à la responsabilité des collèges, soit l'occasion d'une adaptation de la formation aux réalités du milieu. Personne mieux que les professeurs, qui se trouvent en présence de leurs étudiants, ne peut penser les thèmes les plus pertinents, les valeurs les plus importantes à mettre en lumière et les moyens de faire progresser les étudiants.

Je termine sur une dernière recommandation. Elle concerne la présence de la philosophie dans la formation à l'école primaire et secondaire. Je suggère que des enseignants de philosophie du collégial et de l'université soient associés au processus de révision du curriculum des cours de morale et de religion. Les liens doivent être resserrés entre les ordres d'enseignement, d'une part, dans une perspective d'éducation progressive et intégrée, d'autre part, en raison des visées éducatives de l'enseignement moral ou religieux confessionnel ou de celles des cours d'éthique et de culture religieuse, rendus obligatoires au second cycle du secondaire. De plus, comme ces programmes insistent sur une approche « par compétences », je soumets qu'une approche philosophique pourrait développer les aptitudes à conceptualiser, à problématiser, à argumenter et à s'engager.

Conclusion

J'avais pensé conclure mon intervention en me plaçant sous l'autorité morale de l'Unesco quand, par les voix de Jacques Rancière et d'Étienne Tassin, elle constate un retour de la philosophie politique au moment où le politique s'absente, ce qui lui fait dire que « la philosophie devient « politique » quand elle accueille l'aporie ou l'embarras propre à la politique, bref quand elle entend la mésentente sans pour autant légiférer[10] ». Mais je me suis mis à méditer entretemps sur cet extrait de Richard Desjardins : « Maintenant que nous vivons dans une démocratie totale, une chose reste à régler : avoir le choix quand on va voter. » Puis j'ai croisé les réflexions de Comte-Sponville quand il nous invite à être des philosophes citoyens plutôt qu'engagés, car ce serait soumettre la liberté d'esprit à une cause déjà constituée, le but étant non pas de favoriser tel

10. Roger-Pol DROIT, *Philosophie et démocratie dans le monde, Une enquête de l'UNESCO*, Le Livre de poche, Éditions UNESCO, 1995, p. 146.

camp ou de conseiller le prince mais de les aider à réfléchir dans le cadre de la démocratie en faisant en sorte que le plus grand nombre de citoyens deviennent philosophes[11]. Et voilà que je fus renvoyé à cette phrase d'un militant sud-américain rencontré dans un colloque : « Si la philosophie ne sert pas à donner du pain à tous, elle ne sert à rien. »

Je conclurai donc par une réflexion sur la parole en avisant que les philosophes ne seront jamais des « marchands dont on vérifie les poids[12] », mais bel et bien des intellectuels chargés du mandat de faire vivre la « pensée élargie » quand l'enjeu ultime est de conquérir la paix avec soi-même et avec autrui, puis avec la Cité, ce qui est politique et avec le monde, ce qui est sagesse[13].

Je dirai que le débat intellectuel s'apparente au débat politique. Avec ses coups fourrés, penserez-vous, mais là n'est pas mon propos. Ils s'apparentent par le débat contradictoire, la négociation et la plaidoirie, le caractère public de la raison, l'aspect collectif de l'intelligence, l'incertitude dans les avancées ou les reculs, le respect de règles comme celle du meilleur argument ou de l'opinion la plus avantageuse. « [P]our nous la parole n'est pas nuisible à l'action; ce qui l'est, c'est de ne pas se renseigner par la parole avant de se lancer dans l'action » : ces propos, attribués à Périclès[14], nous rappellent que la faculté de juger est associée à l'échange et à la prise de parole et que la vérité est ouverte à tous et « fonde sur sa propre force démonstrative ses critères de validité[15] ».

Quand les jeunes voient le monde devoir exposer ses valeurs et ses principes à une exigence de justification, apprendre à philosopher, c'est apprendre à penser sa vie et à rendre raison de ses propos[16]. Sur ce point, l'enseignement de la philosophie est le lieu de nourrir et d'exercer la parole, un moyen de rendre apte à reconstituer la pensée. Si tel est que c'est en forgeant que l'on devient forgeron, les enseignants de philosophie, en encourageant la parole chez les étudiants, leur font faire un pas en direction de l'accès démocratique à leur discipline, quitte à devoir admettre, en vertu d'un principe de proportionnalité, que le forgeron se permet des approximations que l'orfèvre s'interdit. En s'habituant à l'argumentation rationnelle sur tout sujet, les jeunes assument que leur sort dépend en grande partie de leur capacité d'exprimer et de discuter des idées, puisqu'ils vivent dans un État de droit où l'idéal de libre discussion justifie la pluralité des partis et donc des prises de position. En dehors de la violence, la parole est le seul véhicule des idéaux qui puisse les mener à leur réalisation.

---

11. André COMTE-SPONVILLE, « Le philosophe et le politique », dans André Comte-Sponville et Luc Ferry, *La sagesse des modernes, Dix questions pour notre temps*, Paris, Robert Laffont, 1998, p. 473.
12. Marguerite YOURCENAR, *L'œuvre au noir*, Paris, Gallimard, Folio, 1968, p. 37.
13. André COMTE-SPONVILLE, « Entre sciences et cultures : à quoi sert la philosophie contemporaine? », dans André Comte-Sponville et Luc Ferry, *op. cit.*, note 11 p. 520.
14. THUCYDIDE, *Histoire de la guerre du Péloponnèse*, traduction et introduction par Jean Voilquin, notes de Jean Capelle, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p. 136.
15. Jean-Pierre VERNANT, *La Grèce ancienne, I, Du mythe à la raison*, Paris, Seuil, coll. « Point », 1990, p. 235. Voir aussi du même auteur sur la parenté du jeu intellectuel et politique ou de l'avènement concomitant de la démocratie et de la philosophie : *Mythe et société en Grèce ancienne*, Paris, Maspero, FM/Fondations, 1982, p. 200, *Mythe et pensée chez les Grecs, I, II*, Paris, Maspero, 1965.
16. On consultera à ce propos Luc FERRY et Alain RENAUT, *Philosopher à 18 ans*, Paris, Grasset, 1999.

S'il existe un lien profond entre la philosophie et la démocratie, entre la liberté de pensée et de parole de l'une et l'égalité et le pluralisme de l'autre, entre la volonté de comprendre et le désir d'être reconnu, ce lien, dit Frederico Mayor, je termine donc sous l'autorité de l'Unesco, « réside dans le fait fondamental qu'elles encouragent la critique dans le respect de la dignité d'autrui. Elles incitent chacun à exercer sa capacité de jugement, à choisir par lui-même le meilleur mode d'organisation politique et sociale, à trouver ses propres valeurs — bref à devenir : un être libre. Au milieu des périls, nous n'avons pas d'autre espérance[17] ».

17. Roger-Pol DROIT, *op. cit.*, note 10, p. 10.

Daniel Jacques

Professeur de philosophie
au cégep François-Xavier Garneau de Québec

Professeur de philosophie au cégep François-Xavier Garneau. Après un baccalauréat en philosophie et une maîtrise en études médiévales, il a complété un doctorat en philosophie à l'Université de Montréal. Il a également fait des études postdoctorales à l'Université de Chicago, en plus d'un séjour à l'Institut de recherches politiques Raymond-Aron, à Paris.

Membre fondateur et directeur de la revue *Argument*, il a participé à de nombreux colloques et compte plusieurs articles à son actif. Dans son dernier livre, ***Nationalité et modernité***, publié en 1998, il s'est donné pour tâche de penser la nation dans une perspective philosophique, cherchant à établir la légitimité de la nation dans un contexte démocratique.

Il avait auparavant publié deux autres livres, chez Boréal : ***Les humanités passagères — Considérations philosophiques sur la culture politique québécoise***, qui l'a fait connaître en 1991, et ***Tocqueville et la question de l'individualité***, paru quatre ans plus tard.

Une vérité utile : philosophie et citoyenneté

On nous demande aujourd'hui d'examiner deux questions fort différentes, ce qui complique singulièrement notre tâche.

Il s'agit, pour une part, de chercher à savoir quelle éducation devrait recevoir le citoyen, non pas en tant qu'il est un individu qui occupera des fonctions particulières dans la société, mais plutôt en ce qu'il sera amené à participer à la vie publique. L'objectif est donc de cerner la part de l'éducation qui doit répondre à cette visée à la fois générale et particulière puisqu'il s'agit chaque fois d'être citoyen dans une cité donnée.

D'autre part, il est question ici d'établir la contribution possible de la philosophie à un tel projet. C'est donc de l'usage public de la philosophie dont il faut discuter. Il convient de distinguer cet usage — tout particulièrement adapté à l'enseignement collégial — de ce que nous pourrions appeler, par opposition, l'« usage privé de la philosophie ». Le premier vise d'abord à circonscrire ces vérités utiles à la vie en société, alors que le second a pour but de discerner la vérité pour elle-même — en admettant qu'une telle chose soit possible. Notons que le philosophe intervient dans ce premier cas de figure, non pas en tant que philosophe, mais davantage en ce qu'il est un citoyen qui doit assumer certains devoirs.

Il s'agit donc d'établir quelles sont les vérités utiles au citoyen en tant qu'il appartient à une démocratie moderne dont le lieu d'inscription dans l'histoire est défini par l'établissement d'une communauté à majorité francophone en terre d'Amérique. Parmi toutes les vérités qu'il faudrait examiner, je n'en considérerai qu'une seule : le maintien et le développement d'une démocratie véritable exigent de ses citoyens l'exercice d'un jugement sain. Qu'on me permette, en m'appuyant sur cette hypothèse, de transformer quelque peu les questions qui nous ont été posées : quelle éducation permettra au citoyen de conserver un jugement droit en matière de politique et quelle peut être la contribution de la philosophie à l'atteinte de cet objectif?

Fernand Dumont a soutenu autrefois que la vigilance des citoyens est la condition des libertés publiques, c'est-à-dire de ces libertés qui fondent la démocratie libérale. Il existe ainsi un lien essentiel entre l'exercice de cette vigilance et la citoyenneté telle que nous l'entendons aujourd'hui. En un certain sens, la vigilance représente un devoir pour le citoyen.

On reconnaît généralement quatre composantes distinctes de la citoyenneté, bien qu'elles soient liées les unes aux autres : la nationalité, la jouissance de certains droits, la participation à la vie publique et, enfin, la charge de certains devoirs. Dans le cadre de ce débat, j'insisterai plus particulièrement sur la notion de participation. Être citoyen dans une démocratie comme la nôtre exige que chacun s'intéresse à la vie publique et juge de l'orientation des affaires communes. De tous les régimes politiques, la démocratie est sans aucun doute celui qui requiert l'intelligence et l'action des citoyens le plus souvent et sur le plus grand nombre de sujets. Sans cette participation active et constante, la démocratie, soulignait fort justement Tocqueville, perd sa substance et glisse irrévocablement vers des formes abâtardies qui mettent en danger la liberté et l'individualité humaines. En retour, la tyrannie se suffit de la passivité des sujets et ne requiert en aucune façon leur attention aux choses politiques. C'est dire ainsi qu'une dimension capitale de la citoyenneté moderne se trouve dans la participation à ce qui devrait être un gouvernement commun visant au bien du plus grand nombre possible d'individus, voire de chacun d'eux. Or, une telle gouverne de la société n'est possible que dans la stricte mesure où le citoyen demeure capable de poser un jugement adéquat en matière de politique. Que vaut la participation de citoyens indifférents ou aveugles à la réalité politique, que vaut leur intervention si ceux-ci sont devenus incapables de distinguer la part du bien dans les propositions qui leur sont faites? Cette dimension de la citoyenneté nécessite donc une éducation appropriée. Tous les grands théoriciens de la démocratie, voire de la politique, ont d'ailleurs admis l'importance de la question de l'éducation.

Si l'on considère notre situation, bien qu'il faille reconnaître la qualité de la vie démocratique en ce pays, il y a toutefois certains motifs d'inquiétude qui méritent qu'on s'y attarde. Cela se voit dans les écrits des essayistes québécois, notamment de ceux-là mêmes qui ont participé à la création de la société actuelle au cours de la décennie qui a suivi la Révolution tranquille. Je pense, par exemple, aux écrits récents de Jacques Grand'Maison (1999), Pierre Vadeboncoeur (2000) et Paul Chamberland (1999). Ce sont tous des intellectuels engagés, fins observateurs de l'évolution de la société québécoise, qu'on ne saurait soupçonner d'accointances idéologiques. En lisant leur ouvrage, qu'animent par ailleurs des intentions fort différentes, on constate la présence d'une même inquiétude fondamentale, le même sentiment d'un déclin de l'aptitude des hommes à juger correctement de leur situation. Il y aurait, à les entendre, une crise du jugement dans l'ensemble de la société québécoise, témoignant d'un échec de notre projet éducatif. Précisons toutefois de quel

jugement il est question dans ce procès. Ce que ces auteurs mettent en doute, ce n'est pas notre aptitude à produire une technologie toujours plus complexe ou encore notre capacité à prendre place dans une économie devenue planétaire. Ils redoutent plutôt un affaissement général du jugement politique et moral. Si ce diagnostic se révélait fondé, le cœur de la citoyenneté pourrait être menacé.

Signalons d'abord le fait que l'éducation dont il est question ici, dans ses principaux caractères, a pris forme à la suite de la Révolution tranquille. Si l'on peut douter que la société québécoise soit véritablement parvenue à la modernité à cette occasion, ce qui est mieux établi c'est le sentiment de rupture qui a accompagné l'événement. Les principaux acteurs à l'origine de ces transformations ont tous eu en partage l'impression d'accomplir un virage nécessaire à l'égard des institutions, des mœurs et des idées passées. Dans ce grand chambardement, les rôles respectifs de l'Église catholique et de l'État québécois ont été considérablement modifiés, c'est-à-dire réduit comme peau de chagrin pour le premier et considérablement étendu pour le second. Sur le plan de la culture, ces transformations sociales ont été accompagnées d'une remise en question des assises traditionnelles de la culture canadienne-française, conduisant à une rupture dans le processus de transmission des valeurs. Au premier chef, c'est la tradition chrétienne qui fut interrogée, suivie ensuite, sous l'influence des maîtres du soupçon comme on disait alors, par l'humanisme classique. Je me permets de faire ces rappels pour bien souligner le fait que le projet éducatif québécois s'est établi sur le vide symbolique créé par cette liquidation du passé canadien-français. On a cherché alors à faire du Québécois un individu libre des entraves d'un douloureux passé.

L'éducation actuelle s'inscrit donc dans les suites de cette volonté de rupture et demeure dans l'horizon de sens qu'elle a défini. Dans le contexte québécois, le désir d'être moderne s'est appuyé sur la volonté de la majorité d'en finir avec un passé jugé humiliant. C'est ainsi que les traits propres à l'individu moderne se sont trouvés, dans ce contexte particulier, renforcés par cet esprit de rupture, teinté d'aspirations révolutionnaires. La crise du jugement dont parlent nos essayistes, si elle existe, appartient aux suites de cette révolution présumée. Il s'agirait de l'un de ses fruits imprévus, même et surtout par ceux qui y participèrent. Les critiques du régime Duplessis et de ce qu'il est convenu de nommer depuis la « grande noirceur » avaient en vue la réalisation d'un certain idéal. L'une des premières formulations de cet idéal se trouve dans le *Refus global*, célébré d'ailleurs il y a peu comme l'origine de ce grand bouleversement de l'horizon collectif. Il s'est agi alors, dans l'esprit de ces artistes, intellectuels et politiciens, de chercher à créer un individu libre du poids des traditions, délié en somme de la puissance arbitraire des autorités passées. Afin de parvenir à la modernité, il nous fallait apprendre à soumettre toute chose à la critique de manière à constituer notre existence selon notre propre loi, c'est-à-dire, en un autre langage, devenir autonomes. Ce que met en question le jugement de nos essayistes, ce n'est pas la promesse, héritée des Lumières, de cette liberté de conscience, mais plutôt le fait que celle-ci ne soit pas tenue. Si l'on se fie à nos observateurs, loin d'engendrer des esprits plus libres et plus authentiques, ce

renversement des horizons n'aurait conduit qu'à un effondrement du jugement et une banalisation de la conscience. Ce qui fait dire à Pierre Vadeboncoeur qu'« il n'y a peut-être jamais eu d'époque laissant sans en avoir l'air les consciences moins autonomes » (2000, p. 89). Démiurges malheureux, ils auraient mis en terre la récolte décevante qu'ils récusent aujourd'hui. Les fils de la Révolution tranquille, voire ses petits-fils, ne seraient donc pas à la hauteur de l'idéal de ses pères. Il y aurait eu méprise et confusion sur le sens même de la révolution qui constitue le premier terme de la trame mémorielle de la société québécoise contemporaine.

Je me permets maintenant de devenir l'interprète — avec tous les risques que cela comporte — de ces témoins privilégiés de manière à faire ressortir ce qui me semble être la vérité implicite de leurs observations. Tout d'abord, la crise du jugement dont il est question dans ces ouvrages ne résulte pas d'une incapacité à évaluer les actions et les personnes. Il ne s'agit aucunement d'une impuissance de la faculté de juger. Tout au contraire, notre société est celle de tous les discours, de toutes les opinions, jetés pêle-mêle dans le grand fatras informatique, radiophonique et télévisuel qui nous enveloppe chaque jour de plus près. Il n'y a pas crise du jugement en raison d'une absence de valeur. Dans nos classes, comme sur la place publique, chacun y va librement, c'est-à-dire sans contrainte, de ses propres évaluations. En revanche, ce qu'il s'agit de faire entendre par cette expression, c'est bien davantage un enfermement de la conscience du fait d'un trop-plein de valeurs, d'une surcharge de convictions. Il n'y a plus, dans nos sociétés, d'autorité particulière — on disait autrefois de magistère moral — toutefois ceci ne signifie pas que le jugement soit délié de toute influence. Par-delà la diversité des positions, on peut pressentir une formidable uniformité de valeurs qui encercle l'esprit et l'immobilise. Il n'y a plus de curés pour dire à chacun comment il doit conduire sa vie, mais, en retour, on assiste à un accroissement considérable de la toute-puissance impersonnelle de l'Opinion. En mettant en cause notre capacité de jugement, il s'est agi de montrer un rétrécissement de l'imaginaire sous le poids d'un consensus social qui désormais pèse plus lourd sur les consciences en raison de la toute-puissance des technologies de communication.

Derrière l'opinion qu'il y aurait, dans nos sociétés, une crise du jugement, se profile donc la pensée selon laquelle la conscience n'est peut-être pas plus libre aujourd'hui qu'elle ne l'était hier et que, si les lieux du pouvoir se sont déplacés, l'espace réservé à la conscience autonome n'est guère moins étroit. À suivre cette ligne d'argumentation, on en viendrait à croire que la Révolution tranquille fut un échec puisqu'elle n'a pas mis au monde l'enfant autonome et authentique qu'on attendait d'elle. Elle n'aurait accouché que d'un clone médiatique et virtuel, reproduisant à l'infini, dans le langage de la plus grande fausse sincérité, les slogans publicitaires et les dogmes de la rectitude politique. Il faudrait convenir que les modalités de notre passage à la modernité n'ont pas

amoindri le risque que représente la soumission de la conscience individuelle au pouvoir impersonnel de l'Opinion. Bien au contraire, il y a fort à parier que cette remise à neuf de la symbolique collective rêvée par nos révolutionnaires ait livré notre territoire imaginaire à l'emprise de l'autorité de la masse des semblables. Si *le jugement fout le camp*, comme le souligne le titre du dernier livre de Jacques Grand'Maison, ce n'est pas que les individus soient, pris isolément, incapables de formuler une opinion, ils sont légion à le faire; mais plutôt que toutes celles qu'ils parviennent à formuler demeurent rivées aux consensus établis dans nos sociétés, à ces lieux communs qui forment la bonne conscience démocratique.

Il est sans doute exagéré de prétendre qu'il n'y a plus, dans nos sociétés, de liberté d'esprit et que tout jugement y est le prolongement d'une invisible puissance d'opinion. Il n'est pas assuré qu'il y a, aujourd'hui, une crise du jugement, même si certains signes témoignent en ce sens. Il s'agit davantage de prendre conscience que cette possibilité de dérive est à l'œuvre dans nos démocraties et qu'elle s'est trouvée renforcée par notre histoire politique particulière.

Il me faut maintenant revenir, en m'appuyant sur ces considérations générales, auprès de notre sujet. Si ces remarques sont justes, il conviendrait alors que l'on assigne à la philosophie la tâche de veiller au rétablissement du jugement politique et moral. C'est, en partie, par ce biais que l'enseignement de la philosophie permettra au citoyen de participer intelligemment à la vie démocratique et d'assumer pleinement les devoirs qui accompagnent son statut politique. Il s'agit maintenant de voir comment la philosophie peut contribuer à cette tâche.

On peut nier l'intérêt des remarques sur la qualité du jugement des citoyens de plusieurs façons. La plus intéressante sur le plan philosophique consiste à refuser l'idée que l'on ait à exercer un regard critique sur cette toute-puissance de l'Opinion. Il suffirait de laisser les désirs et les intérêts individuels prendre place librement, sans artificielles contraintes, pour que la société parvienne à l'équilibre maximal de son propre mouvement, assurant la prospérité du plus grand nombre. En somme, qu'importe le vernis des discours et des opinions, dont la vérité demeure insaisissable, puisque la réalité sociale définit d'elle-même notre devenir. Il vaut mieux en l'occurrence troquer la philosophie pour les sciences sociales. Cette position, d'une valeur indiscutable, quoique contraire en tout à l'esprit de la philosophie politique, repose pourtant sur une certaine appréciation de l'homme qui requiert un jugement de valeur. Il s'agit ici de prétendre que l'homme démocratique est l'expression achevée de ce que j'appellerais, faute de mieux, la « nature humaine ». On reconnaît ici la thèse hégélienne de la fin de l'histoire.

À moins de se rendre à une telle perspective, et il y a de bonnes raisons de s'y refuser, il semble préférable et plus prudent surtout de revenir à l'opinion

selon laquelle l'homme démocratique ne constitue qu'une expression particulière du phénomène humain. La réalisation de son projet, à la fois complexe et instable, représente une tâche qui nécessite une réflexion critique à l'égard de ce que nous devenons. Autrement dit, pour prendre la mesure exacte des conséquences qu'entraîne la réalisation historique de notre compréhension de l'homme, nous avons besoin d'une philosophie.

À ce propos, il me semble qu'une éducation purement formelle, c'est-à-dire vidée de tout contenu substantiel sur le plan des valeurs, de tout enracinement dans la tradition littéraire et philosophique occidentale, ne permet pas de cultiver cette précieuse distance à soi. Davantage, je dirais qu'une certaine compréhension de l'équité, conduisant à rechercher la neutralité axiologique dans toute matière relative à l'éducation civique, ne peut que contrevenir à la poursuite de cette fin. Une éducation fondée exclusivement sur la mise en ordre et l'exploration de notre univers de sens ne peut conduire qu'à une réduction significative de cette possibilité critique qui constitue la garantie de toute vigilance authentique.

J'estime que la tâche première de la philosophie — principalement au collège — est d'ouvrir, par le moyen de l'étude des œuvres qui composent notre patrimoine intellectuel et spirituel, l'esprit des étudiants aux possibles humains dont elles témoignent. L'éducation appropriée à notre époque ne doit pas viser à rétablir la ligne de transmission des valeurs et des vérités, irrévocablement rompue. Il s'agit plutôt de favoriser une salutaire sortie de soi permettant de conserver une distance critique à l'égard des opinions qui ont cours dans nos démocraties. La fréquentation des œuvres du passé permet non pas de renouer avec quelque vérité éternelle, elle conduit — héritage plus essentiel — à comprendre que l'expérience humaine peut se dire selon différents langages et se vivre, par conséquent, selon une diversité de formes d'existence qu'on ne saurait réduire à celle qui prédomine à notre époque sans risque pour la liberté et l'individualité humaines. Une véritable éducation à la citoyenneté doit impérativement laisser place à une exploration diversifiée des figures possibles de notre humanité, car l'homme démocratique, pour demeurer un bon citoyen, doit précisément demeurer à distance de lui-même et se refuser à tout enfermement facile dans l'imaginaire du présent. Il me semble que la philosophie, en tant qu'elle ouvre sur l'avenir par la considération du passé, permet de préserver un tel sens critique, disons autrement une telle vigilance, si nécessaire à la conduite des affaires publiques en démocratie. Dans un univers qui paraît vouloir s'abandonner entièrement à la fascination pour la technique, le rappel de l'intérêt des choses anciennes peut représenter une vérité utile.

Sixième communication

Georges Leroux

Professeur de philosophie
à l'Université du Québec à Montréal

Georges Leroux est professeur de philosophie grecque au Département de philosophie de l'Université du Québec à Montréal. Spécialiste de la tradition platonicienne, il a publié plusieurs livres et études, notamment une traduction de la *République* de Platon (Paris, Flammarion). Intéressé par les questions relatives à la place de la philosophie et de la religion dans l'éducation, il est intervenu dans plusieurs débats publics sur ces questions.

L'éducation à la citoyenneté : vertus, droits et devoirs

La réflexion que je propose concerne la nécessité d'un programme substantiel pour l'éducation à la citoyenneté dans une démocratie libérale. Prenant acte de la situation particulière du système québécois, je tenterai d'abord de discuter quelques objectifs susceptibles d'être envisagés pour un tel programme. Ma présentation portera sur le rapport entre l'éducation morale et l'éducation à la citoyenneté et j'analyserai certaines hypothèses relatives à l'éducation aux vertus. Dans un deuxième temps, je poserai quelques problèmes qui surgissent quand il s'agit de formuler ces objectifs dans un contexte particulier. Je discuterai alors principalement de la question du pluralisme dans un contexte politique marqué par la Charte des droits de la personne. Mon but est de mesurer la possibilité de dépasser une éducation aux droits pour aborder une éducation aux devoirs.

La préoccupation qui anime l'avis du Conseil supérieur de l'éducation[1] sur l'éducation à la citoyenneté est une préoccupation d'abord politique. On pourrait, pour radicaliser le propos de ce document d'une grande portée, parler d'un projet d'éducation politique, qui dépasse, tant par ses objectifs que par les moyens envisagés, l'accès à l'éducation civique qui a eu la faveur des sociétés républicaines depuis l'époque des grandes révolutions. Cette perspective politique est aristotélicienne, et je crois nécessaire, pour préciser mon approche, de la présenter sommairement : tout l'enjeu de cet avis est en effet de subordonner, tenant compte de l'objectif de la formation de chaque membre de la société, tous les objectifs de formation à un objectif ultime, qui est la participation, libre et critique, à la vie de la collectivité. Parler d'aristotélisme ici n'est qu'une façon parmi plusieurs d'indiquer la préséance d'une conception de l'être humain comme ***zoon politikon*** et d'en mesurer les conséquences.

Quelles sont ces conséquences? J'en vois deux principales. Premièrement, hiérarchiser les compétences, selon une téléologie ***explicite*** : instruire vise d'abord la liberté, et la liberté est ordonnée au bien commun. Cela, l'avis du Conseil le fait nettement, et il s'inscrit de cette manière dans une tradition républicaine qui se situe au-delà de la pensée des droits qui caractérise le libéralisme actuel. L'instruction n'est pas d'abord un moyen de promotion sociale ou un instrument de prospérité, ce qu'elle peut être légitimement par ailleurs, elle est d'abord et avant tout le moyen fondamental de la formation du citoyen comme membre de la collectivité. On voit déjà s'esquisser ici le dépassement des droits vers les devoirs. En second lieu, et cela est non moins important, la formation du citoyen en tant que citoyen est le but ultime de la formation de l'être humain moral. L'éducation, et cela aussi est légitime en soi, peut former le caractère et produire des êtres généreux, altruistes, entreprenants, courageux et, pour le dire d'un mot, justes. Mais ces vertus ne seraient rien si elles ne s'inscrivaient d'abord dans la volonté de l'amitié politique, une vertu pensée chez Aristote comme fondement du lien social : la perfection issue des vertus fait des êtres meilleurs, mais ils ne sont absolument bons que s'ils orientent ce bien, qui est le bien de leur être privé, vers la réciprocité politique de la cité. Il s'agit de passer de l'***idiotikon*** vers le ***demotikon***. Cela aussi est une conséquence aristotélicienne, puisque nous sommes en présence d'une subordination claire de l'éthique au politique.

Si cet avis du Conseil, remarquable à plusieurs égards, devait avoir des conséquences concrètes dans nos programmes, et je crois que nous sommes plusieurs à le souhaiter, il aurait pour effet de donner à notre société un programme républicain avant même que notre société ait une constitution. Cela serait, convenons-en, un exploit!

---

1. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Éduquer à la citoyenneté, rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1998.

Dans mon exposé, je voudrais tenter d'abord d'analyser le contexte de ce projet et d'en mesurer les impacts. Le projet d'introduire dans notre système d'éducation une composante d'éducation à la citoyenneté est soutenu actuellement par des conditions politiques favorables, en raison de l'évolution du pluralisme. Mais cela suffit-il à le justifier? Et si oui, comment faudrait-il l'instituer? Ce sera mon premier point. De quoi sommes-nous témoins en effet dans la situation actuelle? L'évolution que nous constatons est très rapide, c'est une histoire accélérée, qui nous conduit, si nous prenons les bonnes décisions, à une reformulation complète des finalités normatives de notre système d'éducation. Pour bien le voir, il faut dans un premier moment regarder un bref moment derrière nous. Je pourrais décrire mon expérience personnelle, comme philosophe intéressé par ces questions depuis 30 ans. J'ai participé en effet à plusieurs efforts de réforme, inscrits à l'agenda de notre système d'éducation — mais aussi dans le domaine de l'intégration des communautés culturelles —, et j'ai été en mesure de constater que la plupart de ces réformes étaient très audacieuses. J'en dirais autant des politiques d'intégration qui ont guidé depuis dix ans l'actuel ministère des Relations avec les citoyens. Audacieuses et réfléchies. Aucune en tout cas ne fut banale. J'en proposerai le résumé suivant, que je place sur le seul registre de la préoccupation de l'éducation normative.

Un premier exemple nous est fourni par ce qui nous rassemble aujourd'hui. Lors de la réforme des années 60, la création des cégeps fut d'abord et avant tout une réforme citoyenne. Son objectif le plus affirmé était double : d'abord, la démocratisation de l'enseignement supérieur, qui allait mettre fin au système d'élite des collèges classiques religieux; ensuite, et surtout, la démocratisation de la formation générale, par l'intégration des cohortes préuniversitaires et techniques au sein des mêmes institutions. La philosophie, qui jouait dans le système du cours classique, un rôle de discipline de synthèse devenu avec le temps un peu artificiel, une sorte de vernis final appliqué aux futurs professionnels, fut invitée à retrouver sa vraie nature et à se mesurer aux vrais défis : formation à l'argument, transmission de modèles de vie éthique et critique des normes furent en effet proposées à tous. Cette proposition universelle de la vie réfléchie était en soi un dépassement des atavismes de classes, elle avait une finalité politique intrinsèque, mais je dirais qu'elle était surtout sociale. Il est peut-être temps de lui donner aussi une finalité politique. J'y viendrai dans la deuxième partie de mon exposé. Je citerai ensuite une deuxième réforme, la création de l'Université du Québec, qui fut aussi une institution citoyenne : la démocratisation de l'enseignement universitaire passait par son implantation dans les régions et par un mandat d'accessibilité, qui allait caractériser et caractérise encore sa vocation première. Les adultes y furent accueillis, et les ressources de la collectivité furent, dans toutes les régions, de Rimouski à l'Abitibi, redéployées pour servir des objectifs de démocratisation. Un troisième exemple sera celui de la généralisation de la formation morale dans l'enseignement primaire et secondaire, au tournant des années 70. Confronté à une sécularisation très rapide, il fallut dans un délai très court substituer aux enseignements religieux traditionnels des filières de formation, dont les objectifs étaient d'abord

des objectifs de liberté et d'autonomie. Ce processus a conduit au dépôt du rapport Proulx et à la nouvelle configuration de l'enseignement religieux et moral que le ministre a décrétée l'année dernière. Je pense notamment au nouveau cours d'éthique et formation religieuse prévu en secondaire IV et V. Un quatrième et dernier exemple est celui de l'institution des Cofis, ces centres d'intégration et d'orientation des nouveaux citoyens dans notre société.

Ces quatre exemples ont un point commun important : ils illustrent la volonté de ne pas délester le système d'une orientation normative, qu'il s'agisse de la création des institutions, qu'il s'agisse encore des programmes. D'autres projets, trop audacieux sans doute pour leur temps, furent introduits, mais ils ne connurent pas le développement que nous aurions souhaité : c'est le cas de la philosophie pour enfants, dont les structures participatives, les modèles de discussion et surtout les finalités éthiques et politiques laissaient pourtant attendre qu'elle puisse trouver une place dans l'évolution du curriculum. Ici aussi, il y aurait sans doute encore beaucoup de travail à faire.

Cette orientation normative doit cependant être précisée. Son importance ici est certes extraordinaire, si nous la comparons au système français ou même américain : le caractère explicite de la reconnaissance de la dimension des normes dans la formation et dans l'intégration est constant du primaire au collégial. On ne peut pas dire pourtant qu'il soit l'objet d'une préoccupation systématique. Si la formation offerte par la philosophie est importante, en raison de son lien évident avec la formation à la pensée critique, et si elle fut soutenue par les gouvernements successifs en dépit de soubresauts inquiétants en 1994, ce n'est pas d'abord parce qu'elle vient s'inscrire dans un processus de moralisation progressif dont le terme serait la formation du citoyen responsable. Certes, elle accomplit ce processus et le récapitule, mais les débats sur ses objectifs, sur la notion de compétences et d'habiletés, montrent une certaine hésitation à endosser un objectif unitaire moral et politique. On peut noter une tendance à le replier, pour le mieux justifier, sur des compétences de raisonnement. Quel serait cet objectif unitaire?

J'ai parlé d'orientation normative. Il est temps de préciser ce que j'entends par là. De bons théoriciens américains, par exemple Amy Gutman dans son livre *Democratic Education*, parle de «moralisation». Ce concept est évidemment l'héritage de John Dewey, mais on peut y reconnaître la marque de Kant. Si l'éducation doit être démocratique, et Kant évoque à cet égard le modèle républicain, tout en le situant sur l'horizon d'un cosmopolitisme universel, elle doit donner à l'instruction des finalités explicites qui sont constitutives de sa téléologie. Il ne suffit pas de penser qu'elles émaneront spontanément des disciplines naturelles et de la considération des modèles : ces finalités doivent être assignées explicitement au système, par l'État, et c'est le rôle de la philosophie non seulement de les proposer, mais de les incarner en bout de parcours. C'est ainsi que la pensée de Dewey a incorporé le kantisme, dans une philosophie de la formation où il associe le modèle concret de la démocratie (l'école comme société en petit, ou comme société en devenir) et la finalité politique ultime de l'élève-futur citoyen.

On peut distinguer ici deux registres, qui nous permettront de raccorder ma description de notre évolution aux objectifs que nous discutons. Le premier est celui de la moralisation implicite de toute l'expérience de la formation : c'est l'intégration des jeunes dans le système des normes et des lois. Dans la perspective de Dewey, reprise chez Gutman, l'école a non seulement le droit mais aussi le devoir de s'impliquer dans cette moralisation de l'expérience : parce qu'elle constitue la société autrement que le famille, elle peut influencer moralement l'individu (ce que refuse le conservatisme, qui limite l'éducation à l'instruction). C'est le registre moral à proprement parler, celui où la téléologie de la formation de l'individu cherche une progression mesurable principalement dans son caractère et ses vertus.

Dans le système québécois, jusqu'à date récente, la question de cette progression n'était même pas posée, tant elle paraissait devoir résulter naturellement de la formation religieuse. Les cours d'éducation à la vie sexuelle furent un révélateur de la difficulté de devenir précis dans l'introduction systématique d'une perspective normative. Mais rien dans le contexte des années 60 aux années 90 ne favorisait une évolution vers l'explicitation. La formation morale elle-même n'était que la solution alternative, elle ne fut jamais introduite dans le système que comme le parent pauvre de la transmission légitime des normes et ne fut donc jamais l'objet d'une attention particulière. Son sort actuel ne devrait surprendre personne. Je dirais même plus : cette formation morale ne fut jamais revendiquée comme le premier stade de la formation philosophique qui, dans le modèle aristotélicien qui me guide, conduit de l'éthique au politique.

Le second registre est évidemment celui de la démocratie elle-même, et nous abordons alors le registre politique en tant que tel. Les convictions démocratiques de notre société n'ont jamais été explicitement rapportées au curriculum, en raison de leur incorporation dans la morale religieuse implicite. Si nous voyons aujourd'hui un processus de dégagement qui conduit à l'avis du Conseil, c'est bien sûr en raison d'une évolution importante du contexte du pluralisme et de l'intégration. L'avis du Conseil prend position sur ce point de manière assez ferme : l'évolution des sociétés démocratiques vers le pluralisme rend nécessaire, voire urgente, la formulation d'objectifs nouveaux pour le système d'éducation. On ne sera pas surpris, bien entendu, de lire que ces objectifs émargent d'abord de la pensée des droits, compte tenu de l'importance de la Charte québécoise des droits et libertés. On ne sera pas surpris non plus de voir que cette réflexion est menée dans un contexte scolaire, où les préoccupations de révision des programmes (rapport Corbo, rapport Inchauspé) ont créé des conditions favorables à une redéfinition des finalités. La plupart des propositions de l'avis sont à cet égard irréprochables, et en particulier le lien très clair qui est posé entre le renforcement de l'enseignement de l'histoire et l'accent nouveau qui est requis pour l'éducation à la citoyenneté.

Mais cette insistance nouvelle n'est pas seulement tributaire d'un contexte politique pluraliste émergent. Elle est, à mon avis, surtout tributaire de la sécularisation de toutes les institutions, dont les conséquences commencent à

peine à apparaître. Les finalités morales et politiques (ou de citoyenneté) sont désormais libérées de leur contexte religieux, et elles entrent donc dans un espace de liberté où leur nature et leur cohérence seront d'abord déterminées par la philosophie. Si notre système en effet doit accéder au statut d'un système finalisé selon un modèle où les vertus conduisent non seulement à la revendication des droits, mais aussi aux devoirs et à l'identité citoyenne qui en est le fondement, sa téléologie implicite doit être entièrement repensée. Il ne suffit pas, et ici l'avis du Conseil est la source d'une certaine déception, d'avoir une confiance candide dans les mérites de l'histoire nationale ou dans les projets écologiques des écoles pour rendre le système cohérent.

J'ai mentionné, suivant Kant et Dewey, deux registres de cohérence : la formation morale de la personne, le lien de cette formation à la citoyenneté. Ces deux objectifs semblent avoir désormais leur autonomie, et on ne peut que s'en réjouir. Mais on peut se demander néanmoins comment ces préoccupations vont cohabiter avec une idéologie des compétences, qui semble *a priori* entièrement indifférente aux finalités de moralisation et de politisation de l'expérience citoyenne. D'autres que moi ont déjà exprimé une certaine perplexité sur ce point : là où tout est devenu compétence et habileté, voudra-t-on ajouter aux compétences éthiques des compétences citoyennes? Et faisons un pas de plus, s'agira-t-il de les soutenir par des compétences philosophiques particulières? Ce langage fera son temps, mon ambition n'est pas de le critiquer. Je veux seulement montrer comment, le contexte politique de l'intégration lui étant si favorable, il serait dommage de manquer une occasion si riche de revoir les finalités d'ensemble, qui ne peuvent être pensées que dans un au-delà des compétences.

Pour résumer mon premier point, je dirai donc que la conception des objectifs du système d'éducation (y compris dans ses dimensions d'intégration) a toujours montré beaucoup de sensibilité aux orientations normatives. Elle l'a fait d'autant plus facilement qu'elle a repris l'héritage de la philosophie des collèges, et qu'elle s'est ajustée avec souplesse aux exigences de la sécularisation. Mais au carrefour où nous nous trouvons aujourd'hui, la nécessité de l'éducation à la citoyenneté devrait être perçue comme autre chose et plus qu'une réponse adéquate aux exigences du pluralisme, réponse qu'il s'agirait de formuler comme une compétence de plus à orienter vers la connaissance de la Charte et le respect des lois. Dans la tradition de Kant et de Dewey, s'agissant d'une formation à la démocratie, je dirais qu'il s'agit de beaucoup plus, et c'est ce que je voudrais esquisser dans la deuxième partie de mon exposé.

Prenant acte de la déconfessionnalisation progressive du système d'éducation, nous sommes placés devant le rapport mis à nu de l'éthique et du politique. Je laisse de côté ici le débat, pourtant essentiel, des demandes des communautés relatives à leurs convictions quant au meilleur moyen de transmettre leurs normes à leurs enfants. Je note cependant qu'il est impossible de faire comme si ce débat était clos. Je fais cependant l'hypothèse que le système

évoluera vers une laïcisation accrue et je déplore le maintien des clauses dérogatoires décrété par le ministre. Cela étant, la question de la cohérence des finalités n'en apparaît pas moins avec une certaine urgence. L'émergence de la citoyenneté, en effet, en tant que dépassement sur le registre des normes de la formation religieuse et morale, n'a sans doute été rendue possible que par l'évolution du pluralisme, mais ce fait n'est jamais que le contexte d'une position qui reste à fonder. Là où d'autres nations ont été amenées à penser et effectuer cette fondation dans un cadre constitutionnel, notre situation particulière est d'y être amenés par la seule dynamique intrinsèque du système d'éducation. Ce système réagit à la situation, mais il peut et doit faire plus. Il ne s'agit pas seulement pour lui de relever le défi de l'intégration, qui ferait de la citoyenneté une forme de solution politique à des problèmes jusqu'ici insuffisamment envisagés; il s'agit plutôt de tirer toutes les conséquences qui découlent d'une mise à nu des fondements de la démocratie.

Cette exigence nous met en présence du rôle nouveau qui devrait être formulé pour la philosophie, dans un contexte où la sécularisation invite à rechercher pour tous les domaines de la transmission des normes les fondements qui désormais font défaut. La définition du citoyen est à ce prix, puisqu'il ne s'agit plus de le considérer comme un sujet de salut, ou un être de charité, mais d'abord et avant tout comme membre d'une communauté politique. Cette communauté se caractérise par la recherche de la paix, la confiance en la raison, la conviction démocratique et le désir de justice. L'attachement à la communauté nationale est l'essence même de la citoyenneté, et selon les termes de Kant, cet attachement est indépassable. Le seuil où nous nous trouvons est donc le seuil même de la république, et l'urgence d'une éducation à la citoyenneté n'est si pressante que parce que l'autre voie possible, sur la place laissée déserte par la sécularisation, est celle d'un individualisme soutenu seulement par la Charte des droits.

Si nous acceptons ce défi, toutes les étapes du système devront être revues sur l'horizon d'une formation citoyenne, où la rationalité fondatrice de notre démocratie sera ressaisie dans chaque finalité proposée dans la vie des jeunes qui se forment en vue de devenir des citoyens. Le choix de la raison, il faut y insister, pourrait aussi être le choix d'un individualisme protecteur et non invasif, mais ce modèle n'appartient pas au républicanisme que j'illustre ici, et il serait en rupture avec les prémisses aristotéliciennes et kantiennes que j'ai évoquées plus haut. Le choix de la raison dont je parle est en effet le choix de la société, comme idéal à poursuivre infiniment et qu'aucune vie humaine ne peut atteindre individuellement. Dans ce modèle, la formation à la vertu et à la connaissance des droits (dont la vertu de respect et de tolérance serait la vertu politique idéale) demeure une perspective incomplète; il faut lui donner son achèvement politique, repris de Kant, en formulant explicitement les devoirs qui sont associés à la vertu. La requête d'autonomie, si elle doit garder sa fidélité aux exigences de la pensée kantienne, est une autonomie dans le consentement à la loi et dans la participation à la communauté.

Si nous faisons maintenant retour sur les étapes successives de notre système d'éducation, nous pouvons tenter d'y marquer à la fois l'occasion et la chance d'un républicanisme éclairé, mais nous pouvons également chercher à y montrer les écueils prévisibles qui nous attendent dans l'avenir. Pour le résumer d'un trait, la seule perspective du perfectionnement de l'être humain, la formation parfois appelée « intégrale de la personne », la recherche de l'autonomie ou le développement de compétences, même éthiques ou logiques, ne sont encore dans le modèle aristotélicien et kantien que les points de départ d'une éducation authentique : son authenticité ne s'accomplit et ne s'achève que si la finalité ultime est claire, présente dans chaque moment du développement et si elle inspire chaque moyen mis à son service.

Cela est-il pensable dans notre système? La chance de ce système est d'avoir ouvert un espace normatif dans les cours de formation morale. Cet espace, laissé pour compte comme un substitut imprécis de la formation religieuse, devrait dès à présent être ressaisi comme lieu privilégié de la formation citoyenne : l'équilibre de l'autonomie individuelle et de l'apprentissage de la pensée personnelle devrait y être, par l'intervention d'une finalité philosophique explicite, orienté vers la suite du système. C'est dans la pensée de Kant l'accès à la volonté, la possibilité de devenir le sujet de sa propre vie. J'y vois donc une première étape, qui devrait être entièrement redéfinie en rapport avec celles qui vont suivre. Cette étape est substantielle, elle est longue, puisqu'elle recouvre environs neuf années, si on compte jusqu'en secondaire IV. La multiplication de formations inspirées de Dewey devrait y être favorisée, et en particulier la philosophie pour enfants, un instrument incomparable de mise en équlibre de la recherche de normes et d'apprentisssage de la discussion délibérative. Durant cette étape, le rôle des composantes d'histoire et de géographie n'est pas à négliger, compte tenu de l'importance de donner à l'identité une substance réelle et informée. Mais ce rôle est indirect, et il n'appartient pas à l'histoire d'éduquer à la citoyenneté, à moins d'introduire dans son curriculum un volet articulé sur la formation morale. Pour cette étape donc, la chance est l'ouverture sur l'autonomie par la pensée, l'écueil est le repli sur l'individu et une sorte de psychologie populaire, aboutissant à un existentialisme mal défini, où le moi laissé à lui-même est écrasé par sa solitude. Privé de la religion en effet, faut-il le rappeler, le moi moral est à cette étape privé de la communauté.

La seconde étape, où je vois encore une chance et un écueil, est la nouvelle étape qui se dessine, celle des nouveaux cours d'éthique et formation religieuse de secondaire IV et V. Ces nouveaux cours seront une occasion unique de donner aux jeunes un accès à la réflexion sur des normes et des formes de vie marquées du sceau de la différence et de les initier à la réflexion rationnelle sur le fondement des normes et des modèles de vie. La vertu jouera ici un rôle important, puisqu'elle sera proposée non seulement comme norme mais comme objet dans l'histoire. Ces cours sont actuellement sur l'établi du ministre; il faut l'inviter à les concevoir comme autre chose qu'une visite guidée sur le marché des religions et des conceptions du monde, et lui suggérer plutôt de les concevoir dans la perspective d'une seconde étape dans la rationalisation de la formation

morale : enracinée dans la formation initiale, mais déjà orientée et captée par l'enseignement de la philosophie dans les collèges. La chance ici est l'ouverture manifeste sur le rapport de l'éthique et du politique, l'écueil est le repli, une fois de plus, sur le choix individuel, les droits, la conception pure de la vie bonne.

La troisième étape est le collégial, sur lequel faut-il le déplorer, l'avis du Conseil est d'une grande pauvreté, passant entièrement sous silence le rôle majeur de la philosophie dans l'éducation à la citoyenneté. Rien n'est pourtant joué quand l'adolescent entre au collège, et tout l'effort des dernières années dans la réflexion sur les objectifs a été précisément d'y maintenir un espace de liberté. Cet espace demeure encore cependant marqué par une indécision, au sein de laquelle la philosophie trouve, ici encore, sa chance et son péril le plus net : une chance, qui est la possibilité d'engager le cours d'éthique, tout autant que celui sur les conceptions de l'être humain, dans une direction qui renforcerait le lien de l'éthique et du politique, mais aussi un péril, que j'ai déjà mentionné, celui d'asservir l'instrument de la raison à sa seule instrumentalité, en le dégageant de finalités politiques substantielles. Or c'est à ce stade de sa formation que le jeune sera appelé à voter pour la première fois, et aussi à s'engager dans les institutions et mouvements de son choix, pour concrétiser son implication dans la vie démocratique. La philosophie ne doit pas reculer devant la demande qui s'entend de plus en plus à cet égard : apprendre à penser dans la compagnie des philosophes, ce n'est pas seulement acquérir l'art de l'inférence valide, c'est aussi totaliser, dans sa propre vie, le progrès éthique et politique de l'histoire de la pensée, et en recueillir les fruits. Il y a donc de bonnes raisons de demander à la philosophie un engagement plus précis, plus déterminé eu égard à la citoyenneté.

Je vois cet engagement de la manière suivante, et ce sera ma conclusion. Premièrement, je dirais que parce que la philosophie accompagne tout le développement normatif, depuis la formation morale, en passant par l'éthique des cours du secondaire, jusqu'à la formation collégiale, cet engagement doit être de plus en plus systématisé : il doit être pensé, selon l'ouverture manifeste du système d'éducation sur des perspectives normatives. Il est ici question d'une cohérence spécifique, pensée et articulée, qui doit éviter l'écueil d'objectifs compartimentés ou de disciplines placées en pure cohabitation, et assujetties à la magie de la transversalité. Cette cohérence est verticale, elle suit un développement qui prend le jeune dans son milieu familial et le rend à la société comme citoyen critique et responsable. Deuxièmement, cet engagement dépasse la seule connaissance des droits, qu'on voudrait par exemple transmettre comme des objets. La Charte des droits est certes une fondation solide, mais elle ne possède en elle-même aucune finalité : elle favorise les vertus et les droits, mais c'est devenu un lieu commun de le répéter, elle ne dit rien des devoirs. Les devoirs appartiennent au monde des finalités, et ici plus qu'ailleurs, la place terminale de la philosophie exige qu'elle les précise, qu'elle les communique et qu'elle donne par là à l'ensemble de notre système le *telos* explicite dont il manifeste aujourd'hui, en raison de la nudité des fondements, un besoin si pressant.